

JOSILENE BRODZINSKI

O QUE AS CRIANÇAS “LIMÍTROFES” REVELAM ATRAVÉS DA ESCRITA?

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Lingüística de Língua Portuguesa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Reny M. Gregolin-Guindaste

CURITIBA

2000



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

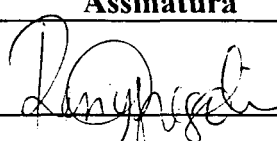
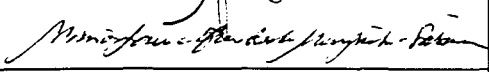

PARECER

Defesa de dissertação da Mestranda JOSILENE BRODZINSKI, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados Reny Maria Gregolin Guindaste, Maria Laura Trindade Mayrink Sabinson e Denise Camargo argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“O QUE AS CRIANÇAS “LIMÍTROFES” REVELAM ATRAVÉS DA ESCRITA?”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Conceito
Reny Maria Gregolin Guindaste		A
Maria Laura T. Mayrink Sabinson		A
Denise de Camargo		A

Curitiba, 30 de agosto de 2000.



Prof. Antônio José Sandmann
Vice-Coordenador

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Reny Maria Gregolin-Guindaste, pelo incentivo inicial para realizar essa pesquisa e pelas leituras críticas.

Aos amigos e interlocutores, especialmente Adriana e Sebastião, pelas críticas construtivas que possibilitaram o enriquecimento significativo deste trabalho e tornaram a leitura do texto mais agradável.

Ao Alceu, pelo amor e por acreditar no meu trabalho.

À minha irmã Jo, pela assistência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e CNPQ, pela bolsa concedida.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
1. INTRODUÇÃO	1
2. PONTOS DE PARTIDA	8
2.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO	8
2.2 AS IDÉIAS DE VYGOSTKY	10
2.3 O PAPEL DA MEDIAÇÃO	12
2.4 METODOLOGIA PARA ANÁLISE DOS DADOS DA LINGUAGEM	15
2.5 O PARADIGMA INDICIÁRIO	16
3. AVALIAÇÃO PSICOMÉTRICA	18
3.1 BREVE HISTÓRICO DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA	18
3.2 ESCALAS WECHSLER	21
3.2.1 Informações Gerais sobre as Versões do WISC	22
3.2.2 Descrição do WISC III	27
3.2.2.1 Escala Verbal do WISC III	28
3.2.2.1.1 Informação	28
3.2.2.1.2 Compreensão	31
3.2.2.1.3 Aritmética	33
3.2.2.1.4 Semelhanças	34
3.2.2.1.5 Vocabulário	35
3.2.2.1.6 Números	37
3.2.2.2 Escala Não-verbal (Execução ou Performance) do WISC III	38
3.2.2.2.1 Completar Figuras	38
3.2.2.2.2 Arranjo de Figuras	39
3.2.2.2.3 Cubos	41
3.2.2.2.4 Armar Objetos	42
3.2.2.2.5 Código	43
3.2.2.2.6 Labirinto	44
3.2.2.2.7 Símbolo	44
3.2.3 Concepção de Linguagem Presente no WISC III	45
4. CONTEXTUALIZANDO O PROJETO DE EXTENSÃO: DIAGNÓSTICO E ACOMPANHAMENTO DE CASOS DE ALFABETIZAÇÃO	47
4.1 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS DO PROJETO DACA	49
5. CRIANÇAS LÍMITROFES : UM OLHAR INDICIÁRIO SOBRE OS DADOS LINGÜÍSTICOS	59
5.1 Caso DAMS	63
5.2 Caso AFPS	80
5.3 Caso TC	92
5.4 Caso RFPN	101
5.5 Caso AR	117
5.6 Caso RFG	129
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140

ANEXOS	143
ANEXO 1 – FOLHA DE REGISTRO DO TESTE WISC III	144
ANEXO 2 – CASO DAMS	169
ANEXO 3 – CASO AFPS	172
ANEXO 4 – CASO TC	176
ANEXO 5 – CASO RFPN	177
ANEXO 6 – CASO AR	183
ANEXO 7 – CASO RFG	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190

LISTA DE TABELAS

1 - Classificação da inteligência segundo Wechsler.	26
2 - Distribuição (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA em relação ao sexo.	50
3 - Número (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA em relação à idade no momento da avaliação com a equipe de neuropediatria.	51
4 - Distribuição das crianças do Projeto DACA segundo a faixa etária e série.	53
5 - Distribuição das crianças do Projeto DACA de acordo com o resultado do teste WISC III: QI <i>verbal</i> , <i>performance</i> e <i>total</i>	55
6 - Distribuição (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA por classificação obtida na contagem <i>verbal</i> do WISC III em relação ao sexo.	56
7 - Distribuição (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA por classificação obtida na contagem <i>execução</i> do WISC III em relação ao sexo.	56
8 - Distribuição (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA por classificação obtida na contagem <i>total</i> do WISC III em relação ao sexo.	57
9 - Participantes com classificação “limítrofe” na parte verbal do teste WISC III.	60

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar se as crianças atendidas pelo Projeto de Extensão: Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização, matriculadas numa escola pública regular de Curitiba, e classificadas como “límitrofes” pela escala de inteligência Wechsler para crianças – WISC III -, apresentavam problemas lingüísticos relevantes que comprometiam a aquisição da escrita e a produção de textos significativos. Elegeu-se para investigação as crianças que obtiveram classificação “límitrofe” na parte *verbal* do teste – QI entre 70 e 79, ou seja, abaixo de “médio inferior” – por esta parte ser considerada pelo autor do teste como capaz de avaliar as funções da linguagem. Foram então realizados estudos de caso com enfoque sobre a produção lingüística das crianças, com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1990), nos conhecimentos da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 1987; 1998) e nas análises lingüísticas tal como são feitas por Abaurre et al (1997). As informações dos resultados do teste e dos dados de escrita foram coletadas de forma longitudinal no período de 1993 a 1999, e são originárias de um banco de dados pelo qual foram responsáveis diversos profissionais: psicóloga pelo teste; bolsistas de extensão da UFPR e alunos de mestrado em Lingüística pelos dados de linguagem escrita. Os resultados revelaram que as crianças “límitrofes”, segundo o WISC III, apreendem a linguagem escrita de um modo particular, em decorrência de suas interações com a linguagem e com as pessoas. Conclui-se, portanto, que as crianças ‘límitrofes’, segundo a parte verbal do teste WISC III, mostraram-se capazes de escrever textos “inteligentes” em sua maioria, o que denota não serem tão limitadas assim.

ABSTRACT

This research aimed to check whether the children of the Extension Project: Diagnosis and Follow-up of Acquisition Language Cases, enrolled in a regular public school of Curitiba and classified as boundaries by the Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition – WISC III – presented problems in writing acquisition and in the making of meaningful texts. The elected children for the investigation are the ones who obtained “boundary” classification – IQ between 70 and 79, in other words, below the “low mean” – in the verbal part of the test for, according to the WISC III author, this part is able to evaluate the functions of language. Cases studies of the children linguistic production were done, founded in the clue paradigm (GINZBURG, 1990), in the knowledge of cultural-historical psychology (VYGOTSKY, 1987; 1998) and in the linguistic analysis as Abaurre et al make (1997). The information about the results of the test and the data about writing were collected in a longitudinal way in the period between 1993-1999, and professionals of several areas were responsible for it: a psychologist, for the test, extension project scholarship students and master degree students in Linguistic, for the writing language data. The results revealed that the “boundary” children, according to WISC III, acquire the written language in a different way, as a consequence of their own interacting with the language and people. It was concluded that the children being considered “boundary” ones by the verbal part of WISC III, have proved to be able to write ‘intelligent’ texts, in their majority, therefore showing they are not that limited cognitively.

O QUE AS CRIANÇAS “LIMÍTROFES” REVELAM ATRAVÉS DA ESCRITA?

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da inquietação e do questionamento gerados frente aos laudos médicos e psicológicos obtidos no Projeto “Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização”¹ – que a partir de agora será designado como Projeto DACA – do qual participei, durante um ano e meio, como bolsista de extensão, enquanto aluna de graduação do curso de Psicologia. Este Projeto tem como objetivo atender crianças que vêm apresentando problemas na escola quanto à aprendizagem.

Então, deparava-me com crianças que eram diagnosticadas pelo teste WISC III² como tendo um déficit intelectual (QI abaixo da média) e/ou outras patologias. Estas crianças avaliadas e diagnosticadas quanto às causas de suas dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, por membros da equipe multidisciplinar do Projeto DACA, recebiam posteriormente atendimento na escola através de acompanhamento de bolsistas de extensão para que junto a um interlocutor individual produzissem textos. A proposta do Projeto DACA é que o bolsista de extensão tenha um papel ativo, participando efetivamente da produção linguística da criança, o que significa atuar na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998, p.

¹ Outros detalhes do Projeto DACA serão explicados no capítulo quatro.

² O teste WISC III será descrito no capítulo três.

112), incentivando-a, orientando-a a produzir um texto com volume de escrita e com certa coerência e coesão textuais, propiciando o aparecimento do discurso da criança no processo de interlocução.

Era inquietante observar essas crianças que recebiam diagnósticos classificatórios de deficiência cognitiva, pois num contexto de interação pareciam não possuir atitudes que justificassem tal diagnóstico. O que essas crianças precisavam eram oportunidades para aprender ou, simplesmente, de um interlocutor que acreditasse nas suas capacidades e potencialidades e que realizasse um trabalho com a escrita em situação de uso significativo, voltando-se para suas especificidades.

Era bastante comum que as ações corriqueiras da criança como correr, brincar, pular, perguntar, conversar, ter curiosidade, ser espontâneo, ficassem sob suspeita do médico e da psicóloga e passassem a ser ‘rotulados’ como hiperatividade, déficit de atenção, agitação, agressividade, desinteresse. Cada gesto da criança era avaliado como sinal de uma possível patologia que precisava ser diagnosticada e tratada, às vezes, até com medicação. Esse esquema de avaliação aplicado por estes profissionais, baseado em concepções de homem que não permitem olhá-lo de forma particular, pelo ângulo da sua realidade, acaba por estigmatizar a criança.

No acompanhamento individual, era possível perceber de forma mais clara o potencial dessas crianças pois, ao serem auxiliadas, muitas revelavam-se capazes de resolver a atividade que não haviam conseguido fazer sozinhas. O meu olhar de interlocutora e bolsista, devido à minha formação de psicóloga, era diferente do olhar dos outros profissionais do Projeto e do professor da sala de aula frente às dificuldades das crianças. Constatava que os problemas eram passíveis de superação a partir da interlocução que se estabelecia no momento da interação. A postura diante da criança era a de querer saber e entender como ela se apropriava

dos conhecimentos, estabelecendo para isso um campo de diálogo, e, concomitantemente, auxiliando-a na resolução de suas questões que, às vezes, eram de outra ordem – não cognitivas.

Dos casos atendidos eram particularmente instigantes aqueles em que a criança obtinha um diagnóstico, no teste WISC III, de coeficiente intelectual abaixo da média (90-109), ou seja, aquelas em que o QI se classificava como médio inferior (80-89), limítrofe (70-79) ou deficiente mental (69 e menos). Esses casos me inquietavam porque, com base em concepções como a de Vygotsky (1998) de ‘zona de desenvolvimento proximal’, percebia que crianças com resultados “inferiores”, em determinado momento do acompanhamento individual, tinham um desempenho bastante satisfatório, podendo inclusive ser constatado o desenvolvimento das suas potencialidades. Essas observações me possibilitam inferir que os diagnósticos classificatórios visualizam a criança em relação ao seu desenvolvimento real, ou seja, ao que ela é capaz de fazer sozinha até aquele momento, mas não avaliam aquilo que a criança pode fazer com o auxílio de um interlocutor, excluindo portanto o desenvolvimento potencial.

Então, desde a época em que participei do Projeto DACA, foi despertada a necessidade de desenvolver uma forma diferenciada para avaliar as dificuldades de aprendizagem. Na minha formação havia tomado conhecimento da avaliação psicométrica que, longe de encaminhar para a solução das diferenças na aprendizagem, apenas levava à segregação/exclusão dos ‘menos desenvolvidos’, dos ‘anormais’. Atenta à real consequência de diagnosticar crianças com dificuldade no aprendizado com o uso de testes baseados na visão positivista de ciência, busquei então, no curso de pós-graduação em Lingüística de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Paraná, encontrar uma nova forma de avaliar e compreender a aquisição da linguagem escrita.

Com esse objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos que investigassem especificamente o diagnóstico classificatório fornecido pelo teste psicológico de avaliação cognitiva WISC III comparando-o à aquisição da escrita, isto é, relacionando diretamente o resultado do teste com a capacidade para produzir uma escrita significativa, mas nada foi encontrado.

Durante o curso de Psicologia já havia tido contato com estudos relativos à aquisição da linguagem pelo viés lingüístico através da disciplina 'Psicolingüística', mas foi na disciplina 'Princípios Lingüísticos da Alfabetização', na pós-graduação, que pude aprofundar os conhecimentos referentes à aquisição da linguagem escrita das crianças. Além disso, foram importantes os conhecimentos adquiridos durante a graduação referentes à concepção histórico-cultural de Vygotsky na busca dessa nova forma de compreender a linguagem.

O estudo da aquisição da linguagem escrita no Brasil, com bases lingüísticas sólidas, é um tema relativamente recente na área da lingüística, pois foi no final da década de oitenta e início da década de noventa que autores como Mayrink-Sabinson (1989; 1990 A; 1990 B; 1990 C) e Abaurre (1987; 1988; 1992) entre outros, produziram pesquisas enfocando o uso efetivo da linguagem na interação e o papel determinante do adulto no processo de aquisição de escrita.

Importantes contribuições trouxeram também Smolka (1999), Goés (1993 A; 1993 B) e Goés & Smolka (1992), que direcionaram suas pesquisas para a visão histórico-cultural da aquisição da escrita, na qual a construção de conhecimentos é concebida como processo constituído nas relações sociais.

Mas foi apenas na metade da década de noventa que a questão da adoção de um paradigma de pesquisa de cunho qualitativo como o de Ginzburg (1990) ganhou espaço nas pesquisas brasileiras sobre aquisição da escrita, através dos trabalhos de Abaurre, Fiad &

Mayrink-Sabinson (1997) que vêm produzindo pesquisas adotando o paradigma indiciário, por ser este mais produtivo para compreender a relação sujeito e linguagem. Nesses estudos os dados da escrita inicial são ressaltados por sua singularidade, “são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre sujeito e linguagem” (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON & FIAD, 1997, p. 15).

Diante desse referencial teórico, na tentativa de verificar como as crianças adquiriam a escrita, lancei um olhar sobre as crianças³ do Projeto DACA através do levantamento das características gerais destes quanto ao sexo, à idade, à série e quanto aos resultados no teste WISC III⁴. Essas informações podem ser encontradas detalhadamente no capítulo quatro.

Foi somente após ter verificado a posição das crianças encaminhadas ao Projeto DACA quanto ao resultado do WISC III que cheguei a constatar que havia um grande número delas com o diagnóstico de “límitrofe”, o que implica em dizer que o objetivo desta pesquisa foi delineado no decorrer do processo de sua realização.

Portanto, objetivei com esta pesquisa verificar se as crianças participantes do Projeto DACA, classificadas na avaliação psicológica cognitiva (teste de inteligência WISC III) como ‘límitrofes’, apresentavam problemas lingüísticos relevantes que comprometiam a aquisição da escrita e a produção de textos significativos.

³ Foram considerados para esta pesquisa as crianças que ainda estavam matriculados na escola no mês de agosto de 1999 porque assim seria possível um contato do pesquisador com o aluno.

⁴ O teste WISC III foi aplicado por uma psicóloga do Hospital de Clínicas.

Quanto à avaliação psicológica com testes psicométricos, que baseia-se no modelo epistemológico de origem galileana, centrado na quantificação e que tem como objetivo final a busca da regularidade, da classificação, o que pretendi foi investigar a concepção de linguagem que perpassa o teste WISC III e busquei verificar se a avaliação psicológica era relevante para inferir capacidade de aquisição de escrita.

Contra-pondo-me a essa forma de avaliar, adotei a concepção histórico-cultural de Vygotsky (1987, 1998), tendo como idéia central a de que o homem se constrói na sua relação com o mundo, seja com as pessoas, seja com os objetos. Coerentemente com essa concepção adotei também o paradigma indiciário⁵ (GINZBURG, 1990), que sugere a análise dos indícios, das pistas, como fonte de dados para as observações e constatações da relação de construção singular do sujeito. Essas idéias foram desenvolvidas no capítulo dois.

Em específico para este trabalho, tornou-se relevante a análise da produção escrita da criança, amparada no paradigma indiciário, o qual permite visualizar as pistas, os indícios de como a criança constrói e interage com a linguagem, e principalmente como internaliza a linguagem escrita. Assumir um referencial teórico que se baseia em pistas para perceber como as pessoas são, com uma visão de homem que propicia olhá-lo como ser único e individual, distancia-se da abordagem empobrecedora da normatização e das generalizações massificantes.

Pretendo me valer do dado lingüístico de crianças ‘limítrofes’ na riqueza de sua singularidade. O que quero dizer é que a produção escrita das crianças ‘limítrofes’ será vista com um olhar de psicóloga (do qual eu não posso ‘fugir’ por razões históricas), e à luz das posições teóricas da concepção histórico-cultural de linguagem, do paradigma indiciário de

⁵ O paradigma indiciário é um modelo de investigação de cunho qualitativo centrado em procedimentos abduativos de raciocínio. Tal paradigma encontra-se melhor delineado nas pesquisas de DUARTE (1998) e SANTAROSA (2000).

Ginzburg (1990) e das informações da lingüística; podendo isso ser encontrado no capítulo cinco.

É importante salientar que além das pistas para inferir o desenvolvimento da escrita, a história de vida, o desenvolvimento emocional e social de cada criança contribuem imensamente para a “leitura” desses sujeitos.

Apesar das dificuldades que se impuseram no decorrer do caminho, frente à inexistência de críticas a uma forma tão comum de avaliar, espero que de alguma forma essa pesquisa possa contribuir para a construção de uma nova postura de avaliação do profissional de psicologia. Mais importante ainda, busca-se uma ampliação da concepção de sujeito, considerando-o como alguém ativo e que se constrói e, portanto, que requer do profissional uma nova postura nas avaliações e, conseqüentemente, nas intervenções. Acredito que considerar os sujeitos como ativos e singulares possibilita encaminhamentos para trabalhos mais efetivos.

Enfim, a relevância social e científica da presente pesquisa reside na possibilidade de ampliação dos conhecimentos da área de aquisição de escrita e na certeza de que sem uma reflexão sobre a forma de avaliar/diagnosticar, dificilmente projetos de modificação na maneira de acompanhar as crianças em fase de escolarização poderão vir a ser desenvolvidos. Além disso, faz-se urgente trazer a situação da avaliação/classificação à discussão a fim de sensibilizar os profissionais que trabalham com aquisição de escrita, desde os professores que trabalham diretamente com a criança até os psicólogos que “tratam” das crianças “problemáticas”.

2. PONTOS DE PARTIDA

Neste capítulo serão, inicialmente, apresentadas algumas concepções de ensino que orientam as práticas pedagógicas. Em seguida, serão apresentadas as concepções desenvolvidas por Vygotsky, em razão de vários estudos referentes à questão da alfabetização se apoiarem nessas concepções, e as pesquisas de Góes (1993 A, 1993 B); Abaurre (1987, 1988, 1994) e Mayrink-Sabinson (1990 A, 1990 B, 1990 C) que têm possibilitado elucidar o processo de aquisição da linguagem, mais especificamente a aquisição da linguagem escrita. Serão mencionados ainda as metodologias para coleta e análise de dados da linguagem e o paradigma indiciário, que possibilita analisar dados da linguagem escrita através das pistas deixadas pelo escritor.

2.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Pino (1999) propõe que o significado das palavras varia em razão das práticas sociais e explica que o verbo “ensinar” tem quatro significados etimológicos básicos que revelam as diferentes concepções que orientam as práticas pedagógicas, a saber: ‘transmitir conhecimento’, ‘treinar’, ‘indicar’ e ‘punir’. Para fins deste estudo é interessante considerar os significados ‘treinar’ e ‘indicar’.

Um dos significados levantado por Pino (1999) é o ensinar como treinar. Nessa acepção: “A aquisição do conhecimento é vista como o resultado da repetição por parte do sujeito que aprende [...] de certas operações visando ao registro em memória (de idéias ou de

ações práticas) da coisa aprendida [...], de maneira a poder dispor dela quando necessário” (PINO, 1999, p. 2).

Essa concepção orienta as práticas tradicionais de alfabetização ao privilegiar o treino da língua enfocando o seu conceito formal, a leitura e a escrita “corretas”. A linguagem, nessa visão, é um hábito a ser treinado, e a aprendizagem, mais especificamente, resume-se a um treino de código. As atividades desenvolvidas com os alunos refletem essa concepção de treino, a exemplo dos textos de cartilha que são fragmentados, sem relação com o contexto social e as atividades propostas são de repetição para fixação de uma família silábica. A linguagem é trabalhada de uma forma descontextualizada, artificial e mecânica.

Outro significado do verbo ensinar proposto por Pino (1999) é o de “indicar”. Nessa perspectiva “a aquisição do conhecimento é concebida como o resultado de uma atividade de procura por parte do próprio sujeito [...], a partir das *indicações e orientações* fornecidas por um outro sujeito [...]” (PINO, 1999, p. 2, ênfase minha). Essa concepção de ensino abrange os conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1987, 1998), de acordo com os quais o sujeito (re)elabora com a ajuda dos outros o conhecimento, sendo este produto de um trabalho social. Assim, considerando o papel das interações sociais na aprendizagem e no desenvolvimento, o professor tem um papel fundamental pois deve propor atividades pedagógicas que suscitem avanços que não ocorreriam num primeiro momento de maneira espontânea.

Conseqüentemente, essa concepção de aquisição do conhecimento como um processo de descoberta sob a orientação, a indicação do outro, acabou por influenciar os estudos que foram sendo desenvolvidos tanto na área da psicologia quanto na da lingüística. Nesse contexto é importante situar os pressupostos teóricos desenvolvidos por Vygotsky (1987, 1998) que começaram a ter uma inserção nos estudos e refletiram nas novas pesquisas para a perspectiva da alfabetização não-tradicional.

2.2 AS IDÉIAS DE VYGOTSKY

Lev Semenovich Vygotsky⁶ deixou um legado de dez anos de produção de pesquisas nas áreas de psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia realizadas conjuntamente com Luria, Leontiev e Sakharov, tendo muitas delas sido interrompidas pela sua morte. Os escritos “Pensamento e Linguagem” foram publicados postumamente em 1934, revelando os temas centrais de suas pesquisas, os quais, se avaliados mais profundamente, fornecem pressupostos para uma teoria do desenvolvimento intelectual. A sua obra foi proibida em 1936 e só voltou a ser publicada em 1956. Embora proibida, suas idéias influenciaram psicólogos, lingüistas e psicopatologistas russos.

Os estudos desse autor soviético estão inseridos na perspectiva histórico-cultural, sendo o desenvolvimento psicológico visto como um processo histórico e o psiquismo de natureza cultural, sem desconsiderar o subsídio biológico. Para o autor, esses processos são diferentes, porém interdependentes.

Vygotsky, ao estudar o homem, percebeu a determinação histórica⁷ da consciência e do intelecto humano e introduziu uma visão global sobre a consciência humana, relacionando os processos social e cultural para explicar as funções cognitivas em formação desde a infância.

Para caracterizar a gênese das funções psicológicas superiores (percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas) que são as formas complexas da atividade humana explicadas na ontogênese, nas relações interfuncionais, Vygotsky utilizou-se do conceito de “internalização”.

⁶ Nasceu em 1896 e estudou lingüística, ciências sociais, psicologia, filosofia e artes na Universidade de Moscou. Em 1924 iniciou um trabalho sistemático em Psicologia. Morreu em 1934, aos 38 anos, de tuberculose.

⁷ Histórica é entendida aqui não como mera sucessão de fatos no tempo e no espaço, mas compreendida numa abordagem dialética, com um certo ordenamento significativo dos fatos.

Assim, os processos psicológicos são produzidos primeiramente em um contexto interativo, de natureza social e comunicativa, ou seja, num plano externo. No decorrer do desenvolvimento, as propriedades dos processos sociais são transferidas de um plano interpsicológico, externo, para um plano intrapsicológico, interno. “O indivíduo toma posse das formas de comportamento fornecido pela cultura, num processo em que as atividades internas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas intrapsicológicas” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Logo, a lei geral do desenvolvimento cultural é que qualquer função aparece em dois planos diferentes: primeiro num plano social, entre as pessoas, como categoria interpsicológica e só num segundo momento num plano intrapsicológico, individual. Esse processo caracteriza a atividade mediada e possibilita a passagem de um nível de significado para outro superior.

A linguagem egocêntrica é a etapa de transição entre a linguagem social e a linguagem interna. A linguagem interna tem origem nos primeiros intercâmbios comunicativos da criança com os adultos e configura-se como parte básica do desenvolvimento cognitivo, pois permite perceber a realidade através das categorias lingüísticas, planejando e regulando sua atividade – metacognição (VYGOTSKY, 1998). Assim, a linguagem é concebida como sendo construída nas relações sociais, onde um outro estabelece junto com o sujeito a interlocução, e é através da linguagem que as funções psicológicas superiores vão sendo desenvolvidas e internalizadas.

Para Vygotsky a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que estão inter-relacionados, sendo a aprendizagem precedente ao desenvolvimento. Para ele, existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Vygotsky denomina nível de desenvolvimento real “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (1998, p.

95). O desenvolvimento real é, então, o resultado de processos já consolidados e, por isso, a criança consegue fazer a tarefa de forma independente, sem ajuda do outro.

O nível de desenvolvimento potencial é a capacidade da criança de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou com a ajuda de um outro mais capaz, podendo inclusive ser uma outra criança, que lhe forneça dicas, instruções, permitindo-lhe realizar o que não faria sozinha. A capacidade de se beneficiar da ajuda do outro ocorre em uma certa etapa do desenvolvimento, na qual a interferência dos outros afeta de forma significativa o resultado da ação individual.

A zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Estes conceitos de Vygotsky são importantes e serão retomados no capítulo cinco, porque no processo de aquisição da escrita o papel do outro é fundamental por despertar processos internos de desenvolvimento.

2.3 O PAPEL DA MEDIAÇÃO

É possível notar a forma de conceber a aquisição do conhecimento como um processo de descoberta com o auxílio do outro, especialmente nos trabalhos de Góes (1993 A, 1993 B); Góes & Smolka (1992); Abaurre (1987, 1988, 1994) e Mayrink-Sabinson (1990 A, 1990 B, 1990 C) que salientam a idéia de que sujeito e linguagem se constituem na interação social, através da mediação do outro.

Góes (1993 A), ao estudar a relação da criança com o que escreve, concluiu que nas atividades de planejamento e análise da organização temática do seu texto, a criança, sozinha,

tem um baixo nível de reflexividade dizendo diretamente o texto ao invés de dizer sobre o texto. No entanto, com ajuda de um outro que faça a mediação, questionando, oferecendo modelos e priorizando detalhes, a criança consegue mais facilmente se distanciar do seu texto e dizer sobre ele.

Isso implica dizer que autonomamente algumas crianças não operam reflexões sobre a produção escrita ao nível de planejamento, enquanto outras crianças distinguem dizer o texto e dizer sobre o texto quando um adulto está presente. Talvez, nesse sentido, se possa dizer que o outro as auxilie a se tornarem mais reflexivas enquanto escritoras e leitoras do seu próprio texto. “Assim, dependendo das condições sociais de produção, o sujeito, ao escrever, passa a tomar sua própria linguagem como objeto de atenção e análise, num processo de elevação de níveis de reflexividade”. (GÓES, 1993 A)

Góes (1993 B), preocupada ainda com a questão da reflexividade do autor sobre o seu texto, reflete sobre o desenvolvimento da capacidade deste de fazer “propostas de compreensão” e o aparecimento de ação sobre a linguagem na produção escrita. Salienta que o sujeito vai se desenvolvendo no contato com a linguagem, que o conhecimento vai se transformando conforme vai interagindo e tendo a participação de agentes mediadores e que isso reflete na sua forma de escrever. O sujeito, inicialmente, tem atitudes reflexivas sobre a linguagem em aspectos superficiais - ortografia e omissão de palavras - e, ao longo do tempo, passa a aumentar o grau de reflexão sobre a linguagem ao procurar adequar os enunciados que afetam a construção de sentido do texto, planejando, escrevendo, analisando e reescrevendo.

Góes & Smolka (1992) abordam a produção de textos das crianças entendendo que a criança ao escrever vai incorporando a funcionalidade da escrita, aprendendo a enunciar seu pensamento para o outro e se constituindo como autor. Esse constituir-se como autor, no entanto, decorre das concepções de ensinar que, em perspectivas tradicionais, podem bloquear

a produção do aluno, ao lhe ser passada a linguagem como algo mecânico que deve ser decorado, memorizado. Com isso, afasta-se o sujeito da constituição da linguagem escrita como construção de algo significativo, onde se escreve para se dizer algo a alguém.

Disso decorre a necessidade de mostrar à criança a real necessidade da escrita em contextos interativos que possibilitem um impacto significativo sobre o seu desenvolvimento, incluindo diferentes tipos de textos e de leitores, atribuindo relevância aos vários momentos do processo de produção, para dessa forma o sujeito poder se constituir como autor.

A esse respeito, Mayrink-Sabinson (1990 A) apontou para o papel ativo do adulto que atribui intenções e interesses à criança, tornando significativa a presença do outro como um co-autor, co-construtor das hipóteses da criança. O seu trabalho é resultado dos registros dos dados de aquisição da escrita da sua filha. A mãe-pesquisadora, ao destacar a letra como merecedora de atenção, possibilitou que, em outro momento, a filha apontasse para a letra. No instante em que a filha apontou para a letra, a mãe acrescenta uma nova informação dizendo o nome da letra, porém de forma especializada, ou seja, a letra como sendo de “alguém”. Posteriormente, a criança apontou e nomeou sozinha a letra, conforme tinha sido apresentado. No decorrer do processo de interesse da criança pelas letras, foi sendo modificada a forma de apresentação da letra, não mais como sendo de um único proprietário, de modo a ampliar e possibilitar a compreensão da linguagem escrita.

O adulto, nesse caso, teve um papel ativo, de co-construtor, porque analisou e discutiu com a criança as possibilidades de elaboração em relação ao objeto escrito e, nesse sentido, pode-se ampliar essa concepção para os momentos de produções de texto onde o outro pode ter papel fundamental quanto aos aspectos de formação, de elaboração do texto.

A linguagem vista como um processo em construção e não como código pronto e acabado possibilita pensar que, na linguagem escrita, os ‘erros’ são indícios do processo de

manipulação da criança sobre a linguagem, hipóteses da relação que ela (re)constrói ao escrever. A instabilidade seria um indicio de como a criança está construindo e reconstruindo a linguagem no momento em que tenta transpô-la para a forma de representação escrita.

Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997) mostram que os ‘erros’ são “preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler” (ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 16-17).

Esses conceitos delineados aqui estarão sendo retomados no capítulo cinco na análise dos dados de escrita inicial de crianças ‘limítrofes’, por considerar o papel da mediação do outro como fundamental na construção que a criança faz das hipóteses de escrita.

2.4 METODOLOGIA PARA ANÁLISE DOS DADOS DA LINGUAGEM

A respeito dos métodos para coleta e análise de dados da linguagem, Perroni (1995) propõe duas metodologias: a experimental e a naturalista/observacional. A experimental estuda a linguagem da criança privilegiando a compreensão das estruturas lingüísticas isoladas. "No método experimental, o objeto de estudo não é propriamente o desenvolvimento. Baseado numa visão estática da língua, é a metodologia que mais facilmente cai na ilusão da objetividade" (PERRONI, 1995, p. 21). As supostas vantagens são a possibilidade de reaplicabilidade, de aplicação em um grande número de sujeitos, e acesso à generalidade.

A outra metodologia para coleta e análise dos dados da linguagem é a naturalista/observacional, que privilegia a qualidade ao invés da quantidade. Esta posição teórica tem como objeto de estudo “a língua em atividade e a relação da criança com ela”

(PERRONI, 1995, p. 22). O foco está sobre a relação entre a produção da criança e a do seu interlocutor, o que fornece dados para estudar o desenvolvimento da linguagem. Essa forma de analisar os dados é coerente com uma visão histórico-cultural e com o paradigma indiciário, paradigma de ciência que será delineado a seguir.

2.5 O PARADIGMA INDICIÁRIO

No texto “Em busca de Pistas”, Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997) propõem como fonte de observação da aquisição da linguagem o paradigma indiciário, retomado recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1990) em contraposição ao paradigma galileano⁸ que tem na quantificação e repetibilidade seu foco.

O paradigma indiciário se fundamenta no conhecimento científico do individual e o olhar se volta para a singularidade dos dados que permitem decifrar a realidade. O rigor metodológico é diferente dos modelos experimentais, pois a preocupação não é com a regularidade.

O paradigma indiciário ressalta a importância dos detalhes aparentemente secundários, do residual, dos indícios, do singular, das particularidades que seriam consideradas insignificantes para aquele que está preocupado com a regularidade. Nesse paradigma a intuição do investigador é de fundamental importância, assim como a capacidade de formular hipóteses explicativas interessantes para fatos recuperáveis através de indícios. Com isso busca-se entender como se constitui o fenômeno de interesse através das pistas que permitem captar uma realidade mais profunda.

⁸ O modelo epistemológico de origem galileana parte da observação dos fenômenos com a finalidade de estabelecer relações quantitativas entre elas e chegar a uma generalização do resultado das experiências para casos similares.

Esse modelo se baseia em uma concepção adotada também pela psicanálise e nos modelos detetivescos que propõem um método interpretativo centrado sobre os resíduos, os dados aparentemente marginais que são considerados reveladores do fenômeno que se busca compreender.

Abaurre, Mayrink-Sabinson & Fiad (1997) apontam que os dados da escrita inicial são importantes indícios de como o sujeito constitui e modifica a complexa relação com a linguagem e, ao adotarem o paradigma indiciário como modelo de análise, estão também ressaltando a necessidade das crianças serem vistas em sua singularidade. Ao invés de serem observados os dados da escrita da criança pelo modelo adulto, analisando o que falta, consideraram importante observar as operações da criança sobre a linguagem escrita e as hipóteses que elaboram na tentativa de compreender o funcionamento da escrita. As diferenças individuais no processo de aquisição encontram explicação nas singularidades dos indivíduos, resultantes de sua história particular de interação com a linguagem e interlocutor.

Neste capítulo, foram delineadas as concepções de ensino tradicional e não-tradicional, a concepção histórico-social do sujeito, o processo de aquisição da linguagem escrita, amparada nessa concepção de sujeito, e a metodologia naturalista/observacional, que foi utilizada nessa pesquisa para análise de dados da linguagem. O modelo epistemológico adotado foi o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1990) – que privilegia o exame dos pormenores, dos indícios imperceptíveis para a maioria – por ser ele coerente com a concepção histórico-cultural. No capítulo que segue apresentarei a avaliação psicométrica e mais especificamente a descrição do teste WISC III de forma a contrapor a avaliação lingüística baseada na análise do processo constitutivo entre o sujeito e a linguagem.

3. AVALIAÇÃO PSICOMÉTRICA

A psicologia, visando solucionar o problema de como proceder frente às diferenças psicológicas entre os indivíduos e os grupos, adotou no início do século, baseada na visão positivista da época, uma forma para distinguir crianças ‘deficientes’ e ‘normais’: a psicometria. A psicometria⁹ é um modelo de análise que se considera capaz de medir a habilidade geral ou aptidões intelectuais específicas das pessoas (crianças e adultos) através da atribuição de valores numéricos a comportamentos observáveis em indivíduos, tais como: palavras, ações, julgamentos e preferências das pessoas.

3.1. BREVE HISTÓRICO DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA¹⁰

O interesse pela inteligência, testagem intelectual e mensuração dos comportamentos data do século XIX e foram os trabalhos de Esquirol (1772-1840), médico francês que estudou a diferença entre débil mental e doente mental, e de Galton (1822-1911), cientista inglês que tentou uma sistematização dos dados referentes ao papel da hereditariedade na determinação da inteligência ou da produtividade dos indivíduos, que contribuíram para o exame da área intelectual com base científica.

⁹ O termo psicometria nesta dissertação será tomado no sentido restrito como a tecnologia dos testes de inteligência porque, em sentido amplo, inclui todos os aspectos da medida de variáveis psicológicas e todas as metodologias de pesquisa a elas relacionadas. Além dos testes de inteligência existem, por exemplo, os testes de personalidade, os testes neuropsicológicos, etc.

¹⁰ MÄDER, M. J. (1996) no artigo intitulado “Avaliação Neuropsicológica – aspectos históricos e situação atual” fez um breve levantamento dos aspectos históricos da psicometria para compreender a situação da Neuropsicologia.

Cattell (1860-1944), assistente de Galton, introduziu nos Estados Unidos o termo “teste mental” pela primeira vez, e a sua preocupação voltava-se para as diferenças individuais. Seus estudos permitiram calcular em que medida um sujeito possui uma função mental em relação à média do grupo de indivíduos submetidos ao mesmo teste, e diante disso enfatizou que os testes deveriam ser padronizados para que os resultados fossem comparáveis. O teste mental, nessa época, envolvia tarefas simples de tipo sensorial, motor e perceptual, como por exemplo: pressão de dinamômetro (aparelho para medir potências), velocidade de movimentos dos braços, discriminação entre dois pontos, menor diferença perceptível entre dois pesos, tempo de reação para o som, tempo para denominar cores, número de letras lembradas após uma única exposição oral.

Sabe-se que essas medidas, hoje, “têm pouco valor preditivo para desempenho escolar ou funcionamento intelectual” (MÄDER, 1996, p. 14). No entanto, esses autores forneceram importantes contribuições para o desenvolvimento da psicometria, ramo da psicologia que trata do desenvolvimento e aplicação das teorias e métodos de mensuração psicológica.

Foi Binet (1857-1911), na França, no início do século XX, que inaugurou uma era científica na avaliação intelectual, pois acreditava que a inteligência se relacionava com os processos mentais superiores e não apenas com as funções sensoriais conforme postulado pelos estudos anteriores. A psicometria, até então, baseava-se numa concepção psicofísica, pretendendo medir a inteligência através de provas de discriminação sensorial, medindo a percepção visual, a capacidade de reação tátil, o tempo de reação, etc. Binet, juntamente com Simon (1873-1961), propõem uma escala de inteligência que pretendia abranger uma ampla variedade de funções mais complexas, tais como memória, atenção, compreensão, fatores que julgavam ser componentes essenciais da inteligência.

Em 1905, Binet e Simon publicaram a Escala de Inteligência Binet-Simon, considerada a primeira escala de inteligência para crianças em idade escolar e que despertou interesse mundial. Essa escala surgiu justamente para proporcionar instrumentos que permitissem distinguir crianças que podiam e que não podiam tirar proveito da escola. A escala tinha problemas organizados em ordem crescente de dificuldade – uma criança de três anos deveria responder corretamente a um certo número de perguntas, enquanto uma criança de oito anos deveria responder a bem mais – e a escala era aplicada individualmente.

Assim, uma criança de 5 anos deve poder: a) reconhecer a mais pesada de duas caixas, b) copiar um quadrado, c) repetir uma frase de dez sílabas, d) contar quatro moedas de dez centavos, e) reconstruir um losango com dois triângulos. Se o consegue, sua idade mental é igual à sua idade real; se não, tem 4 anos ou menos, conforme vença ou não as provas superiores à sua idade real, sua idade mental se eleva em proporção. (FOULQUIÉ, 1969, p. 74).

Construída para verificar a capacidade de discriminação de vários itens ou problemas, a escala constatou a realização das crianças de várias idades e, conseqüentemente, se o desenvolvimento intelectual acompanhava ou não o de outras crianças da mesma idade. Foi a primeira escala que se preocupou com a idade mental e o desenvolvimento cognitivo em relação à idade cronológica.

Este trabalho estimulou novos estudos, como o de Terman, que realizou um trabalho de validação da escala Binet-Simon, cujos resultados foram publicados em 1916. A precisão de Terman permitiu a interpretação dos resultados obtidos sob a forma de "quociente intelectual" (QI), sugerido por Stern (1912), substituindo o termo "idade mental" do Binet-Simon. QI foi o nome dado para expressar numa fórmula a apreciação da aptidão intelectual, baseada na divisão da idade mental (IM) pela idade cronológica(IC), multiplicada por 100: $QI = (IM/IC) \times 100$. A idade cronológica era traduzida em termos de anos ou de anos e meses que o indivíduo tinha. A idade mental era fornecida pelos testes de nível mental, que

expressavam seus resultados em termos de comparação com a média das respostas obtidas num grupo de indivíduos de uma mesma idade. Com isso, queria-se verificar se a criança estava ou não no nível do desenvolvimento normal para a sua idade. Em outras palavras, o QI sugere o grau de desenvolvimento de uma criança quando comparado ao de outras de mesma idade.

Após essa fase inicial, os testes passaram a ser supervalorizados tanto por psiquiatras quanto por psicólogos, pois esses profissionais consideraram que poderiam conhecer mais profundamente o ser humano através destas medidas.

Para fins desta pesquisa, vai interessar o estudo mais detalhado da escala Wechsler, um dos instrumentos mais utilizados no processo diagnóstico no Brasil - segundo Cunha (1993) e Mäder (1996) – por ser considerado capaz de fornecer informações referentes ao funcionamento intelectual e, mais especificamente, o teste WISC- III para crianças entre 6 e 16 anos, por ser essa bateria adotada pela psicóloga que participa da equipe do Projeto DACA.

3.2 ESCALAS WECHSLER

Em 1939, David Wechsler publicou a Wechsler Bellevue Scale (W-B), para avaliar adolescentes e adultos, marcando o início de uma série de baterias de avaliação da inteligência. Em 1946, da versão original da W-B foi formada uma versão paralela.

Após a publicação da W-B, foram desenvolvidas as seguintes escalas:

- 1) WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children (1949), com revisão em 1979 (WISC-R) e com nova edição publicada em 1991 (WISC III), para avaliação da inteligência de crianças de seis anos a dezesseis anos e onze meses;

- 2) WPPSI- Wechsler Primary and Intelligence Scale for Children (1967) e, com revisão em 1989, (WPPSI-R), permitindo a avaliação da inteligência de crianças entre três anos e meio e sete anos;
- 3) WAIS - Wechsler Adult Intelligence Scale (1955), uma escala para avaliação de inteligência de adultos entre dezesseis e 74 anos, com revisão em 1981 (WAIS-R);
- 4) WMS - Wechsler Memory Scale (1945), uma bateria para avaliação de memória, revisada em 1987 (WMS-R);
- 5) WIAT - Wechsler Individual Achievement Test (1992), bateria que tem a finalidade de analisar o nível de capacidade e o nível de aproveitamento escolar do sujeito.

3.2.1 Informações Gerais sobre as Versões do WISC

Conforme apontado anteriormente, o WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children (1949) foi revisado em 1979 (WISC-R), e uma nova edição foi publicada em 1991 (WISC III), para avaliação da inteligência de crianças de seis anos a dezesseis anos e onze meses. A seguir serão feitos alguns comentários a respeito da escala WISC considerando as três versões e será descrito apenas o WISC III por ter sido essa a versão usada pela psicóloga para testar as crianças cujos casos serão apresentados no capítulo cinco.

Não é objetivo desta dissertação explicitar todos os detalhes de cada um desses testes. Pretendo apenas fornecer algumas informações gerais que contribuam para uma reflexão sobre o teste WISC, como e quando é aplicado e que tipo de dados são obtidos. E, mais ainda, quero discutir a concepção de sujeito e linguagem subjacentes a esse teste para estabelecer comparação com a avaliação qualitativa da linguagem.

Para Wechsler (1944), "A inteligência se manifesta de várias formas, nenhum dos subtestes pretende refletir toda a inteligência" (Wechsler, 1944; In: MÄDER, 1996, p. 15).

Para ele, a inteligência geral é algo que vai além da habilidade intelectual, é parte de um todo maior, que é a própria personalidade, por isso os profissionais que aplicam as escalas devem estar atentos para fatores não intelectuais que modificam e afetam o desempenho de um indivíduo como, por exemplo, o interesse do sujeito na prova.

Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) é uma escala de inteligência normalmente utilizada no psicodiagnóstico de crianças por ser considerada capaz de fornecer informações cognitivas (Wechsler, 1981; apud CUNHA, 1993) e possibilitar o levantamento de hipóteses que auxiliam no diagnóstico clínico. A escala é destinada principalmente para ser usada com crianças em idade escolar. A primeira escala do WISC pode ser usada apenas com crianças dos cinco aos quinze anos e onze meses, enquanto o WISC-R e o WISC-III possibilitam a avaliação de crianças dos seis aos dezesseis anos e onze meses. As três versões são amplamente aplicadas até os dias de hoje, mesmo depois do WISC III, a versão mais atualizada, ter sido lançada.

A escala do WISC constitui-se de um conjunto de tarefas que foram padronizadas para a população americana. Para a primeira versão foram testadas 2200 crianças brancas e de classe média, provenientes de 85 comunidades americanas, o que foi amplamente questionado por prejudicar a avaliação de grupos culturalmente não-dominantes (Glasser & Zimmerman, 1972; In: CUNHA, 1993). Diante disso, na revisão da escala (1979) WISC-R, foram levadas em conta uma série de variáveis, incluindo raça, região geográfica, ocupação do chefe da família e residência (urbana e rural). Na terceira edição da escala (WISC-III), buscou-se uma amostra bastante representativa das características demográficas dos Estados Unidos, inclusive do ponto de vista étnico.

O WISC foi traduzido para o português por Ana Maria Poppovic em 1964, e o WISC-R e o WISC-III estão acessíveis no Brasil apenas sob a forma original (em inglês), sendo

distribuídos por The Psychological Corporation (EUA)¹¹. É possível que seja por isso que a primeira versão do WISC seja ainda a mais aplicada aqui no Brasil.

O WISC e o WISC-R consistem de doze subtestes que são divididos em dois subgrupos identificados como escalas *verbal* e *não-verbal* (*chamada também de execução ou performance*). Os testes: Informação; Compreensão; Aritmética; Semelhanças; Vocabulário e Números estão agrupados na escala verbal. E na escala não-verbal estão reunidos os outros testes a saber: Completar Figuras; Arranjo de Figuras; Cubos; Armar Objetos; Código e Labirinto. No WISC-III é acrescentado, na escala de execução, o teste Símbolo.

O WISC-R e o WISC III prevêm a alternância de subtestes verbais e de execução para a manutenção do interesse e cooperação do examinando, enquanto que no WISC a alternância só é sugerida para crianças com dificuldade de linguagem, a fim de que as dificuldades do examinando não fiquem explícitas e, conseqüentemente, ele desista de responder as perguntas.

O teste é aplicado individualmente, em aproximadamente uma hora, podendo variar a duração conforme as condições culturais, neuropsicológicas, intelectuais e emocionais do sujeito. Com a finalidade de diminuir o tempo de aplicação, a escala pode ser reduzida de doze (ou treze se for o WISC III) para dez subtestes: cinco verbais e cinco de execução. O próprio autor, Wechsler, prevê isso sugerindo que o subteste Números, na parte verbal, e Labirinto e Símbolo, na parte execução, sejam os testes suplementares, aplicados quando o tempo permitir ou quando qualquer outro teste do mesmo grupo tenha sido invalidado. Entretanto, não é permitida a substituição por preferência, conveniência ou mau desempenho do sujeito (Boyd & Hooper, 1987; In: CUNHA, 1993).

Ainda em relação à aplicação do teste, existem instruções no manual que devem ser seguidas, não devendo explicar ou trocar as palavras para que o resultado seja uma medida

¹¹ O WISC III está sendo padronizado no Brasil pela Casa do Psicólogo – São Paulo.

válida. Na folha de resposta há um espaço reservado para que sejam anotadas algumas observações sobre o examinando, como por exemplo, as razões da testagem, as atitudes do sujeito durante o teste, os seus hábitos, os seus interesses, as suas motivações, o seu humor, as suas verbalizações. (vide Anexo 1, item “Behavioral Observations”). Alguns autores afirmam que as respostas verbais e as reações não-verbais devem ser anotadas literalmente na folha de resposta, de modo a fornecer informações e indícios clínicos que podem ter importância significativa para a compreensão diagnóstica do examinando e que podem ser inclusive mais importantes do que o QI, tornando assim o teste um recurso mais amplo e profundo e não só um instrumento que rotula o indivíduo. (Kaufman & Reynolds, 1983, In: CUNHA, 1993, p. 278).

Na folha de registro existem especificações nos subtestes de quando as primeiras perguntas podem ser dispensados de inquérito, em função da idade da criança e quando não há suspeita de atraso mental. Logo abaixo do nome do teste, encontra-se o número de erros após os quais a aplicação deve ser suspensa. Cada item respondido pode receber zero, um ou dois pontos, sendo que cada teste marca na coluna correspondente o valor máximo que a resposta pode receber (a folha de resposta encontra-se no anexo 1). Em determinados testes é importante o prévio conhecimento das respostas possíveis para que o examinador possa conduzir perguntas adicionais para obter as informações necessárias. Se, por exemplo, o examinando hesitar, responder de forma incompleta ou pouco clara, o examinador deve estimular ou interrogar novamente.

As respostas são avaliadas conforme a natureza do subteste, segundo o grau de generalização e/ou qualidade e/ou rapidez e recebem escores brutos, que somados são convertidos em escores ponderados, através de tabela correspondente à idade do sujeito. A soma dos escores ponderados dos subtestes é proporcionalizada para o número de testes

aplicados, e então é obtido o QI verbal (QIV) e o de execução (QIE). A soma dos escores ponderados da escala verbal e de execução fornece um escore global, que é convertido em QI total (QIT).

A Tabela 1 mostra os valores da contagem de QI, estabelecidos por Wechsler, e a classificação da inteligência: QI de 69 para baixo, é classificado como deficiente mental (DM). De 70 a 79, limítrofe (L). De 80 a 89, médio inferior (MI); de 90 a 109, inteligência média (M); de 110 a 119, médio superior (MS), de 120 a 129 é considerado superior (S) e de 130 para cima é muito superior.

Tabela 1 - Classificação da inteligência segundo Wechsler.

CLASSIFICAÇÃO	QI
130 e mais	Muito superior
120-129	Superior (S)
110-119	Médio superior (MS)
90-109	Médio (M)
80-89	Médio Inferior (MI)
70-79	Limítrofe (L)
69 e menos	Deficiência Mental (DM)

FONTE: Wechsler (1964), p. 39

Além do QI verbal, QI execução e QI total, outros fatores são considerados capazes de serem medidos com a aplicação do teste, tais como o nível de: Compreensão Verbal, Organização Perceptual, Resistência à Distratibilidade e Velocidade de Processamento.

Poppovic (1964) e Cunha (1993) fazem ressalvas quanto à utilização do teste, sugerindo certos cuidados ao utilizá-lo como medida de inteligência da criança brasileira por se tratar de um teste de amostra representativa da população americana.

Diferentemente de Wechsler, Poppovic (1964) sugere que o subteste Vocabulário seja o teste suplementar quando aplicado na população brasileira, afirmando que esse subteste

sofreu várias modificações no momento da tradução, sem chegar a conclusões satisfatórias sobre o vocabulário das crianças brasileiras.

A lista de palavras que se oferece neste Manual não foi submetida à comprovação estatística, seja como ordem de dificuldades, seja como representativa das realidades das várias idades. [...] Temos tanta certeza da precariedade dessa lista, que *recomendamos vivamente seja o teste Vocabulário eliminado da aplicação de rotina dos 5 testes da parte Verbal*, e substituído pelo teste *Números*¹² (Poppovic, 1964, p.10-11).

Para diminuir as deficiências do teste, Cunha (1993) propõe que o teste seja aplicado de forma diferenciada, ou seja, nos subtestes essencialmente verbais (informação, compreensão, semelhanças e vocabulário) todos os itens devem ser interrogados ao sujeito, pois esses são os testes onde as influências sócio-culturais são mais aparentes.

3.2.2 Descrição do WISC III

Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition (WISC III) é um teste que supostamente é capaz de medir o nível de inteligência através de uma série de perguntas de vários subtestes. Conforme a idade da criança é esperado que ela acerte um determinado número de respostas. O teste se subdivide em duas partes: a verbal e a não-verbal. Cada uma dessas partes é composta de vários subtestes que serão descritos a seguir.

¹² Grifo da autora.

3.2.2.1 Escala Verbal do WISC III

A escala verbal se compõe de seis subtestes: Informação, Compreensão, Aritmética, Vocabulário, Números e Semelhanças. A seguir será destacado o que cada subteste pretende medir e como é aplicado.

3.2.2.1.1 Informação

Segundo Glasser & Zimmerman (1972) “informação” é o subteste que visa medir conhecimentos gerais e que exige memória imediata e compreensão. Entende-se que este teste possa fornecer dados sobre a adaptação da personalidade do sujeito na medida em que certo grau de reserva, falta de espontaneidade, certa apreensão ou até mesmo sinais mais acentuados de timidez e ansiedade mostram o modo adaptativo frente a uma situação desconhecida.

Normalmente é o primeiro teste aplicado por ser considerado um teste com pouco ou nenhum conteúdo ameaçador ou gerador de ansiedade. Esse subteste é composto de trinta questões, sendo as quatro primeiras fundamentais para o indivíduo com implicações mais severas, pois, quando for verificado o fracasso completo, é importante interromper a prova e substituir por um outro teste menos exigente, por exemplo, a outra escala desenvolvida por Wechsler utilizada na avaliação de crianças mais novas – entre três anos e meio e sete anos, que é a escala WPPSI – Wechsler Primary and Intelligence Scale for Children.

As questões e respectivas respostas são as seguintes ¹³:

- 1) O examinador aponta para o seu nariz e pergunta: Como se chama isto? R: Nariz.
- 2) Quantas orelhas você tem? R: 2.
- 3) Quantas pernas tem um cachorro? R: 4.
- 4) Qual dia vem depois da quinta-feira? R: Sexta-feira.

¹³ As questões 18, 22 e 29 foram modificadas por MÄDER, M. J.

- 5) O que você precisa fazer para ferver a água? R: Esquentar ... Colocar no fogão/fogo ... Colocar fogo embaixo
- 6) Diga dois tipos de moeda. R: Real ... Dólar ... Peso ... Moeda de 10, 5 ...
- 7) Qual o mês que vem depois do mês de março? R: Abril.
- 8) Quantos dias tem uma semana? R: 7.
- 9) Quais são as estações do ano? R: Primavera, verão, outono e inverno.
- 10) Quantos ovos tem uma dúzia? R: 12.
- 11) Quantas horas tem o dia? R: 24 horas.
- 12) O que faz o estômago? R: Digere a comida ... Prepara a comida para a digestão ... Transforma a comida em líquido ... Processa a comida ...
- 13) Quem foi Cristóvão Colombo? R: Um explorador ... Descobriu a América ... Enviado pelo Rei Fernandino e pela Rainha Isabel da Espanha para estabelecer uma rota de especiarias.
- 14) Diga o nome de 3 oceanos. R: Atlântico, Índico, Pacífico, Ártico e Antártico.
- 15) Qual o mês que tem um dia a mais a cada 4 anos? R: Fevereiro.
- 16) Em qual direção o sol se põe? R: Oeste.
- 17) Como o oxigênio volta para o ar? R: Através das plantas, folhas, fotossíntese, árvores, flores.
- 18) Onde fica o Canadá? R: América do Norte.
- 19) Do que se compõem a água? R: Hidrogênio e oxigênio (H₂O).
- 20) Quem inventou a lâmpada? R: Thomas Edison.
- 21) Qual o país com a maior população do mundo? R: China.
- 22) Quem foi José de Alencar? R: Escritor ... Escreveu o Guarani ...
- 23) O que são hieróglifos? R: Forma antiga de escrita ... Escrita com desenhos ou figuras ... Letras utilizadas pelos egípcios (considerar qualquer outro grupo de povos antigos).
- 24) Qual o principal material para fazer vidro? R: Areia ... Dióxido de silício ... Quartzo.
- 25) Qual a capital da Grécia? R: Atenas.
- 26) O que causa a ferrugem no ferro? R: Oxigênio ... Oxidação ... Uma reação química ... Umidade do ar.
- 27) O que é um barômetro? R: Mede a pressão atmosférica ... Mede a pressão do ar ... Prevê mudanças do tempo ... Diz quando vai chover.

- 28) Quem foi Charles Darwin? R: Desenvolveu a teoria da evolução das espécies ... Escreveu: “A origem das espécies” ...
- 29) Qual a distância entre Rio de Janeiro e São Paulo? R: 450 km.
- 30) De onde vem a resina? R: Extraída das árvores ... Das árvores.

A primeira pergunta do teste varia de acordo com a idade. Por exemplo, crianças com oito anos ou mais podem começar pela questão número cinco, pois acredita-se que as perguntas estejam dispostas segundo um grau de dificuldade crescente. Já para crianças com onze anos ou mais, inicia-se pela pergunta oito, e se o examinando tiver quatorze anos ou mais, pode-se dar início a partir da questão onze. No entanto, se a criança errar duas perguntas seguidas a partir do indicado pela idade, deve-se fazer as perguntas anteriores a fim de constatar o conhecimento da criança com relação a perguntas “teoricamente” mais fáceis.

Se a criança hesitar, responder de forma incompleta ou pouco clara, o examinador deve estimular ou interrogar a respeito. As correções ou reformulações feitas pelo examinando são aceitas no escore. Cada pergunta vale *um* ou *zero* ponto, podendo atingir no escore total o máximo de trinta pontos. A aplicação é suspensa após *cinco erros consecutivos*. (Ver anexo 1, item “Information”).

A respeito deste subteste Informação, algumas considerações podem ser feitas. Quanto às questões referentes à organização do tempo (estações do ano, duração do dia, semana, sequência dos dias de semana, dos meses) para crianças de classe sócio-econômica média e alta é mais fácil responder a essas questões por tratar-se de conteúdos mais enfocados no dia-a-dia, enquanto que crianças de classes mais baixa talvez tenham mais dificuldades pois os assuntos tratados, apesar de fazerem parte do cotidiano, podem não receber destaque tão grande no seu ambiente. Quanto às perguntas de cultura enciclopédica (13 e seguintes),

crianças sem acesso à cultura letrada estariam basicamente impossibilitadas de responder por desconhecimento, e não necessariamente por incapacidade¹⁴.

Ainda sobre o teste Informação, Redivo (1987) desenvolveu uma pesquisa com crianças de nível sócio-econômico baixo, em Porto Alegre, na qual concluiu que “a inadequabilidade da ordem de apresentação dos itens, a incompatibilidade de alguns itens com aspectos sócio-culturais locais, a existência de desproporção entre itens de diferentes graus de dificuldade, além da presença de itens sem poder discriminativo” (Redivo, 1987; In: CUNHA, 1993, p. 299) são fatores a serem considerados.

3.2.2.1.2 Compreensão¹⁵

Glasser & Zimmerman (1972) consideram que o subteste “compreensão” tem por objetivo verificar a capacidade de verbalização do sujeito, a habilidade de usar julgamento prático na vida diária e que as perguntas permitem a observação da sociabilidade e da maturidade, além de serem mobilizadoras de conteúdos emocionais e refletirem a estabilidade emocional da criança. É comum que a criança utilize respostas que tenham sido socialmente aceitas em suas experiências anteriores. Nas instruções o examinador é autorizado a incentivar o examinando com expressões como: “Isso”, “Continue”, e frente a respostas vagas ou incompletas, deve pedir ao examinando que explique mais, pois a criança pode estar repetindo normas socialmente aprendidas sem as compreender. Se necessário deve reformular a pergunta para que a criança entenda o conceito implícito no vocábulo utilizado (Ver no anexo 1, item “Comprehension”).

¹⁴ Gusso (1996) em sua dissertação de mestrado também faz considerações nesses termos.

¹⁵ Poppovic (1964), na sua tradução, comenta que esse teste, deveria sofrer modificações quando fosse padronizado para a população brasileira, visto ser nele que mais se notam as influências sócio-culturais.

Questões do subteste:

- 1) O que você faria se cortasse o seu dedo?
- 2) O que você faria se visse fumaça saindo da janela da casa de seu vizinho?
- 3) Porque os carros têm cintos de segurança?
- 4) O que você deve fazer se achar a carteira de uma pessoa perdida em uma loja?
- 5) O que você faria se perdesse a bola/ boneca do(a) seu amigo(a)?
- 6) Quais as razões para apagarmos as luzes de casa enquanto não estão sendo usadas?
- 7) Quais as razões porque os jogos devem ter regras?
- 8) O que você faria se um menino(a) muito menor brigasse com você?
- 9) Por que os nomes na lista telefônica estão em ordem alfabética?
- 10) Por que é importante o governo fiscalizar e inspecionar a carne antes de ser vendida para o público?
- 11) Quais as razões dos carros terem placas?
- 12) Por que é melhor tomar conhecimento das notícias através dos jornais do que através da televisão?
- 13) Por que as eleições devem ser feitas através do voto secreto?
- 14) Por que colocamos selos nas cartas enviadas pelos correios?
- 15) Por que os livros de capa dura são melhores que os livros de capa mole ou brochuras?
- 16) Por que uma promessa deve ser cumprida?
- 17) Qual a vantagem de ter senadores e deputados no governo?
- 18) Por que a liberdade de expressão é importante na democracia?

A pontuação da resposta depende do grau de generalização e da qualidade e pode ser *dois*, *um* ou *zero* pontos. Nos itens iniciais (um a cinco), uma resposta receberá *dois* pontos quando o examinando entender o que deve fazer e assumir a responsabilidade pessoal de fazê-lo; *um* ponto quando ele entender mas delegar a responsabilidade a outro; *zero* quando envolver resposta que denota não ter compreendido a pergunta e persistir na resposta mesmo após tentativa de inquérito do examinador.

Outros critérios são considerados para as perguntas seis a dezoito. Uma resposta receberá dois pontos se forem ditas duas razões gerais, citadas ou não no manual. Um ponto

se apenas uma razão for mencionada. A aplicação é suspensa após *três erros consecutivos* – respostas classificadas como zero. Por exemplo, para a primeira pergunta “O que você faria se cortasse o seu dedo?” seria avaliada com *dois* pontos respostas como: Colocava um curativo; Colocava tal remédio ou Lavava com água e sabão. Receberia *um* ponto uma resposta como: Contava à minha mãe ou à professora; Tratava (sem maiores explicações) ou Ia ao médico. E *zero* ponto respostas do tipo: Chorava ; Entrava em casa.

Quanto à última pontuação pode-se considerar que determinada resposta é coerente dependendo do contexto, mas para o idealizador do teste essa resposta é inaceitável.

3.2.2.1.3 Aritmética

Conforme consideram Glasser & Zimmerman (1972) o subteste Aritmética tem como finalidade medir a habilidade de usar conceitos e operações numéricas abstratas e medir o desenvolvimento cognitivo, além de permitir levantar indícios sobre atitudes a respeito da aprendizagem e aproveitamento escolar da criança, por ser o teste que mais se assemelha à experiência com atividades escolares. Esse teste também se propõe a avaliar a capacidade de concentração e a atenção – fatores não-cognitivos – e como a criança relaciona fatores cognitivos e não-cognitivos em termos de pensamento e performance.

É uma prova aplicada com uso de cronômetro e o que se espera são respostas rápidas e eficientes. Quando a criança dá uma resposta errada, de forma insegura, bem antes do limite de tempo, deve-se dizer que ainda dispõe de tempo, dando oportunidade para que ele chegue à resposta correta (Ver anexo 1, item “Arithmetic”).

3.2.2.1.4 Semelhanças

Segundo Glasser & Zimmerman (1972) o subteste Semelhanças determina o aspecto qualitativo dos relacionamentos que o sujeito consegue abstrair do meio, assim como detecta crianças com pensamento muito concreto, que não conseguem abstrair ou que estão limitadas a um nível de formação de conceitos superficiais. É uma prova que exige memória mediata, compreensão e capacidade de pensamento associativo. A qualidade de generalização da resposta é importante na contagem de pontos, pois mede o nível de formação de conceitos.

As perguntas são as seguintes (Ver anexo 1, item “Similarities”):

O que tem em comum (...) e (...) ?

Exemplo: vermelho – azul.

- 1) leite – água
- 2) vela – lâmpada
- 3) camisa – sapato
- 4) piano – violão
- 5) roda – bola
- 6) maçã – banana
- 7) gato – rato
- 8) cotovelo – joelho
- 9) telefone – rádio
- 10) raiva – alegria
- 11) família – tribo
- 12) pintura – escultura
- 13) gelo – vapor
- 14) montanha – lago
- 15) temperatura – comprimento
- 16) primeiro – último
- 17) borracha – papel
- 18) os números: 9 – 25
- 19) sal – água

As questões de um a cinco podem receber *um* ou *zero* ponto. Da questão seis a dezenove a resposta pode valer *dois*, *um* ou *zero* ponto dependendo do grau e da qualidade de generalização da resposta. Pode-se atingir um máximo de 33 pontos nesse subteste. A prova é interrompida após *quatro erros consecutivos*.

A avaliação, por exemplo, para a pergunta “O que tem em comum o piano e o violão?” seria da seguinte forma: receberia *dois* pontos uma resposta como: “Ambos são instrumentos de corda ou música”; *um* ponto: “Tocam-se os dois” – “Os dois tem corda” – “Dois instrumentos” – “Toca-se com os dois dedos” – “Ambos tem som”; *zero* ponto: “Fazem barulho” – “Feitos de madeira” – “Tocam parecido”.

No subteste Semelhanças é importante considerar que, ao ser pedido que a criança atribua a duas palavras descontextualizadas uma categoria (pré-estabelecida) na qual ambas se incluam, está se desconsiderando a possibilidade de múltiplos significados conforme diferentes contextos. É só diante de um contexto claro que a criança teria condições de saber se aquelas palavras do teste poderiam ser incluídas em uma ou em outra categoria.

Sobre esta questão convém lembrar que Vygotsky concebe a palavra como sendo algo que se constitui na evolução histórica da linguagem e no intercâmbio social e não como algo acabado, imutável. “O significado da palavra é inconstante. Ele modifica-se durante o desenvolvimento da criança, e com os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Ele não é uma formação estática, mas dinâmica” (Vygotsky, 1987; IN: CRUZ & SMOLKA, 1995, p.70).

3.2.2.1.5 Vocabulário

Glasser & Zimmerman (1972) consideram o teste Vocabulário o melhor para medir o nível intelectual geral sendo um teste que reflete o nível educacional e o meio ambiente da

criança, fornecendo indícios do autoconceito e da vida familiar do examinando. Segundo esses autores este teste visa avaliar a habilidade de aprendizagem, a riqueza de idéias e de informações, a qualidade de linguagem, o grau de pensamento abstrato e o caráter dos processos de pensamento.

O avaliador deve dizer o seguinte para a criança: “Quero saber quantas palavras você conhece. Preste atenção e diga-me o que significam estas palavras. O que é ...” As trinta palavras que compõe o teste, são as seguintes: relógio, chapéu, guarda-chuva, bicicleta, vaca, alfabeto, burro, ladrão, abandonar, corajoso, ilha, antigo, absurdo, absorver, fábula, exato, migrar, imitar, transparente, árduo, ostentar, unânime, isolar, rivalidade, emenda, compelir, aflição, iminente, aberração e retardar. A recomendação é que se encerre o teste após quatro perguntas não terem sido respondidas. (Ver anexo 1, item “Vocabulary”).

A regra geral de avaliação é que o sentido da palavra seja aceitável, e as respostas são pontuadas com valores diferentes de acordo com o seu nível. São consideradas respostas de *dois* pontos: um bom sinônimo para a palavra; um uso definido; uma ou mais características importantes do objeto; uma classificação geral à qual o objeto pertence; um uso simbólico adequado da palavra; várias descrições corretas parciais que somadas revelam compreensão da palavra; verbos; exemplos definidos de ação ou relação causal. Recebe *um* ponto a resposta que tiver: um sinônimo vago e impreciso da palavra; um uso menos eficiente, não elaborado do objeto; atributos corretos, porém não bem definidos; um exemplo em que apareça a palavra. E *zero* para: resposta errada, vaga, trivial; verbalismos, respostas sem maiores esclarecimentos. Quando a resposta for vaga deve-se inquirir o examinando com “Explique um pouco melhor”.

Pede-se à criança no teste Vocabulário que diga o que sabe a respeito de trinta palavras isoladas. É de se questionar se significados de palavras cristalizados ou de dicionário

são capazes de medir o nível intelectual geral, afinal o conhecimento lexical não é responsável por toda a capacidade lingüística do sujeito e não garante, por exemplo, a compreensão de um texto. Ao lidar com palavras inseridas no contexto, na construção da compreensão de um enunciado, a criança lida com a palavra como signo. No entanto, nesse teste, ao perguntar sobre a palavra isolada está se considerando que as palavras são sinais inertes e imutáveis e que independem do contexto em que estejam sendo pronunciadas descartando-se, portanto, a multiplicidade de significações que pode ter uma palavra.

Já Poppovic (1964), quando traduziu o WISC para o português, afirmou que esse deveria ser o teste suplementar em decorrência de não haver pesquisas suficientes a respeito do vocabulário da população brasileira. No WISC III, o que se percebe é que determinadas palavras perguntadas são pouco usadas no contexto brasileiro e que talvez fosse o caso de também esse teste ser apenas usado como teste suplementar.

3.2.2.1.6 Números

Números é um teste que exige memória auditiva imediata, atenção e alerta mental (Glasser & Zimmerman, 1972). Esse teste possui duas formas: ordem direta e ordem inversa, sendo aplicados separadamente. (Ver anexo 1, item “Digit Span”)

A instrução para a ordem direta é a seguinte: “Vou dizer alguns números. Ouça cuidadosamente e depois, quando eu acabar, você os repetirá exatamente como eu disse”. Inicia-se com uma série de três números. Se a criança repetir corretamente, na série seguinte é aumentado um número, e é pedido que ele repita a sequência com quatro números, e assim sucessivamente. Ao errar a primeira sequência, é dita uma outra sequência com a mesma quantidade de números para a criança repetir. Se errar na segunda tentativa da mesma série, o teste é interrompido.

A ordem inversa tem a seguinte instrução: “Agora eu vou dizer uns números e, quando eu acabar, você vai repeti-los de trás para diante”.

A contagem de pontos e a interrupção da aplicação se dão da mesma forma que para a ordem direta. Ao final é somada a pontuação da ordem direta com a da inversa para obter o escore do subteste números, sendo a pontuação máxima de trinta pontos.

É questionável também a validade da repetição da sequência de números, seja em ordem direta, seja em ordem inversa, no teste Números. A sequência de números não representativos para a criança pode inibir a manutenção da sua atenção, o que pode não acontecer na vida prática quando tenha que manter a atenção e usar a memória imediata em contextos significativos.

3.2.2.2 Escala Não-verbal (Execução ou Performance) do WISC III

A parte não-verbal do teste WISC III se compõe de sete subtestes a saber: Completar Figuras, Arranjo de Figuras, Cubos, Labirinto, Armar Objetos, Código e Símbolo. A forma como é aplicado cada subteste será descrita a seguir.

3.2.2.2.1 Completar Figuras

O teste chamado Completar Figuras tem como objetivo identificar o que falta em trinta itens ‘familiares’ (raposa, caixa, gato, mão, elefante, espelho, homem, porta, escada, relógio, cinto, rosto de mulher, dado, vestido, folha, lâmpada, piano, tesoura, apito, banheira, termômetro, perfil masculino, telefone, peixe, grade, laranja, supermercado, casa, sombrinha, tênis). Pretende-se avaliar com esse teste a capacidade que a criança tem de isolar características essenciais, memória visual, assim como concentração e atenção, pois cada figura é mostrada por no máximo vinte segundos. Se o examinando não perceber o que falta é

considerado erro e o cartão seguinte deve ser mostrado. O teste é suspenso após *cinco erros consecutivos* e cada resposta vale *um* ou *zero* ponto, podendo atingir um máximo de trinta pontos. (Ver anexo 1, item “Picture Completion”)

A instrução é: “Vou lhe mostrar algumas figuras, nas quais falta uma parte. Olhe para cada figura com cuidado e diga o que está faltando. Agora olhe esta figura (mostrar o primeiro cartão), Qual é a parte importante que está faltando?” Se a resposta for errada, dizer o que está faltando. Se errar no segundo cartão, ajudá-lo novamente. Depois disto, não ajudar mais. Se o examinando der como resposta uma parte que não é essencial, o examinador deve dizer: “Sim, mas qual é a parte mais importante que está faltando?” Depois disto, não repetir este comentário ao mostrar-lhe as figuras.

No subteste Completar Figuras, Cunha (1993) sugere que seja aplicado integralmente, sem interromper após os cinco erros, devido à falta de padronização para a população brasileira e, conseqüentemente, o grau de dificuldade dos itens não ter sido estabelecido para a nossa população.

Outra consideração quanto a esse subteste é sobre a resposta não ser parte essencial do objeto. Wechsler (1991) sugere que apenas uma vez o aplicador pergunte: “Sim, mas qual a parte mais importante que está faltando?”, não devendo repetir para outras figuras. A questão que fica é por que não pode ser feito um comentário quando necessário também nas outras figuras, pelo menos uma vez? Porque não deve ser aceito um sinônimo quando a criança não sabe o nome exato do que falta, assim como uma “explicação com as próprias palavras”?

3.2.2.2.2 Arranjo de Figuras

Glasser & Zimmerman (1972) consideram que o subteste Arranjo de Figuras tem como objetivo revelar a capacidade de planejamento da criança assim como a compreensão de

situações que envolvem inter-relações sociais, comuns na cultura atual. Neste teste a criança tem que organizar estímulos (figuras) em sequência progressiva (causa-efeito) construindo “historietas” e, por isso, é um teste que exige percepção, compreensão visual das figuras, síntese, estado de alerta, bom senso, habilidade de manipular detalhes logicamente.

São apresentados cartões ao examinando tendo no verso deles uma numeração que corresponde à ordem em que devem ser apresentados à criança, começando da esquerda. As letras impressas no verso do cartão formam o código para a avaliação. Num primeiro momento são dados cartões que juntos formam uma figura. Se a criança conseguir fazer essas figuras iniciais ela passará a montar histórias. O teste aceita apenas uma forma de montar a história. Se o sujeito trocar alguma figura, é considerado erro. Há limite de tempo para cada item e, em alguns casos, são dados até cinco pontos se o examinando acabar antes do tempo total previsto. O tempo deve ser marcado assim que o último cartão for colocado sobre a mesa. (Ver anexo 1, item “Picture Arrangement”)

A instrução é a seguinte: “Aqui há uma figura que foi cortada em pedaços. Vamos juntá-los para que fiquem certos”.

No teste Arranjo de Figuras, ao admitir que existe apenas uma forma de montar a história, está se desconsiderando histórias que podem ser contadas com os elementos invertidos porém sem deixar de levar em conta a sequência causa-efeito.

3.2.2.2.3 Cubos

Glasser & Zimmerman (1972) consideram que o subteste Cubos mede a percepção, a análise, a síntese e a reprodução de desenhos abstratos e que para essa atividade são fundamentais a lógica, a coordenação viso-motora e o raciocínio por terem que ser aplicados a relações espaciais.

O valor máximo que pode ser atingido nessa tarefa é de 69 pontos. É considerado ‘erro’ quando a reprodução não for igual ao modelo ou quando a atividade não for realizada dentro do tempo limite. O teste deve ser interrompido após *dois erros consecutivos*. (Ver anexo 1, item “Block Design”).

A instrução é a seguinte. O examinador com quatro cubos na mão diz: “Estes cubos têm cores diferentes em cada lado. Eu vou juntá-los e fazer uma coisa com eles. Veja.” O examinador deve arrumar os cubos conforme está indicado no cartão, dizendo: “Agora faça um igual ao meu”. O tempo limite para cada desenho está marcado em segundos na folha de registro. Para os três primeiros desenhos vale a seguinte pontuação: se o examinando acertar na primeira tentativa, ele recebe dois pontos, se acertar na segunda tentativa, recebe um ponto. A partir do desenho quatro não é permitida a segunda tentativa. Se a criança conseguir fazer até o desenho nove, ela receberá mais cinco cubos para montar o desenho dez. Do desenho quatro ao doze, quanto menor for o tempo utilizado para montar corretamente a figura mais pontos irá receber o examinando.

O teste quer avaliar o que a criança é capaz de fazer sozinha. Mas um procedimento diferente como fazer a demonstração do modelo com cubos, desmanchar e pedir que a criança tente remontar, copiando o modelo impresso, permite avaliar o desenvolvimento potencial, que é a capacidade que o sujeito tem de executar uma tarefa com a ajuda do outro, conceito desenvolvido por Vygotsky.

3.2.2.2.4 Armar Objetos

Glasser & Zimmerman (1972) consideram que o teste Armar Objetos requer percepção, coordenação viso-motora e capacidade de armar coisas (menina, carro, cavalo, bola, rosto) com rapidez, sendo necessário capacidade de análise e síntese de formas concretas, uma antecipação visual de relação parte com o todo – ver relações espaciais e certa flexibilidade na execução da tarefa, por tratar-se de um trabalho com fim desconhecido. Implica a combinação de peças para formar um conjunto, mas não envolve cópia de um modelo, e o objeto a ser construído deve ser deduzido. (Ver anexo 1, item “Object Assembly”)

O tempo máximo permitido para montar a figura da *menina* é 120 segundos; 150 segundos para o *carro* e o *cavalo* e 180 segundos para a *bola* e o *rosto*. Todos os itens são aplicados, independente da realização correta ou incorreta da figura. São dispostas algumas peças de forma previamente definida pelo autor do teste e a atividade tem uma certa semelhança com a montagem de um quebra-cabeça. O examinando ganha mais pontos se montar de forma rápida e correta. Se o tempo esgotar e ele não tiver acabado, o examinador deve anotar os pontos que ele conseguiu até aquele momento, ou seja, ele recebe pontos por arranjos parciais de objetos.

Cada figura tem uma instrução diferenciada. Por exemplo, para a figura da menina, a instrução é a seguinte: O examinador deve arrumar as peças conforme modelo no manual sem que a criança veja e, após terminar, dizer: “Se você juntar certo estas peças, elas formarão uma menina. Pode arrumá-las.”

3.2.2.2.5 Código

Glasser & Zimmerman (1972) consideram que o teste Código mede a capacidade de concentração do examinando ao fazer associações entre símbolos e que para realizar essa atividade é preciso destreza viso-motora, rapidez e precisão, pois não são admitidas variações. O examinando tem dois minutos para fazer as associações e quando atingir esse tempo a atividade deve ser interrompida.

A instrução e os desenhos desse teste variam conforme a idade da criança. Para crianças com menos de oito anos é dada a parte A (ver anexo 1, item “Coding, parte A) seguinte instrução. Após dar um lápis ao examinando, dizer:

Olhe, aqui tem uma estrela, uma bola, um triângulo e outras coisas. Veja, a estrela tem uma linha no meio (mostrar), a bola tem dois risquinhos, o triângulo tem um risquinho (mostrar), a cruz tem uma bolinha e o quadrado duas linhas de cima para baixo. Agora, olhe aqui em baixo: também tem a bola, a estrela, a cruz todas misturadas. Quero que você encha estes desenhos com as mesmas marcas que tem aqui em cima. Faça assim: Aqui está a bola. Você olha em cima e vê que tem dois risquinhos, então põe dois risquinhos. A estrela tem uma linha; você põe a mesma linha aqui em baixo. Agora, faça os outros. (WECHSLER, 1964)

Se a criança errar, pode-se corrigir e ensinar novamente. Depois deve-se começar a marcar o tempo. Se o examinando pular alguma, dizer: “Não pule nada. Siga em ordem”. Após isso não deve-se ajudar mais até dizer que o tempo acabou. Se o examinando acabar antes do tempo, deve-se marcar quanto tempo levou. Conta-se um ponto para cada figura que for associada corretamente. Se tiver feito todas as associações sem nenhum erro em menos de dois minutos (tempo máximo), a criança ganha pontos adicionais.

Se a criança for maior de oito anos aplica-se a parte B que tem figuras diferentes (vide Anexo 1, item “Coding”, parte B) e com as seguintes instruções. “Olhe para estes quadrados divididos. Na parte de cima há um número e na de baixo há uma marca. Cada número tem uma marca diferente. Agora veja aqui a parte de baixo (aponte os exemplos): está vazia. Quero que você ponha aqui neste lugar vazio a marca de cada um dos números”.

3.2.2.2.6 Labirinto

Conforme consideram Glasser & Zimmerman (1972) o teste Labirinto quer avaliar a capacidade de planejamento e previsão diante de situações novas, de coordenação visomotora e de rapidez combinada com precisão pois o sujeito não pode levantar o lápis. (Ver anexo 1, item “Mazes”)

A primeira figura é feita com o auxílio do aplicador que dá a seguinte instrução: “Está vendo esta menina? Ela quer ir para a rua aqui fora. Eu vou mostrar como é que ela vai sair daqui. Com o lápis eu vou marcar o caminho que ela vai fazer. Olhe”. Deve-se mostrar entrando um pouco pelo caminho errado e parar, dizendo: “Está vendo? Ele não pode sair por aqui, ele não pode atravessar a parede, ele tem que sair por aqui”.

Feita a demonstração, dar o lápis ao examinando e dizer: “Veja se você consegue fazer este começando aqui e não levantando o lápis do papel”. O tempo deve ser marcado imediatamente após o início e o término pois há tempo limite para cada labirinto (vide anexo 1, item “Mazes”), assim como há um certo número de erros que são permitidos para cada figura sendo considerado erro: atravessar uma linha imaginária para entrar num caminho sem saída e levantar o lápis.

3.2.2.2.7 Símbolo

O teste Símbolo requer habilidade motora e concentração e acredita-se que através dessa atividade seja possível verificar a orientação espacial do examinando. Existem dois tipos de provas: parte A e parte B (ver anexo 1, item “Symbol Search”), devendo a parte A ser aplicada em crianças com seis e sete anos, enquanto a parte B deve ser aplicada em crianças com oito anos ou mais. Na parte A, a criança terá que verificar se o primeiro símbolo apresentado está entre os três seguintes apresentados na mesma linha. Se isso acontecer, a

criança deverá marcar no quadro correspondente ao SIM, se não estiver entre os três símbolos deverá marcar no quadro NÃO.

Já na parte B existem dois símbolos que devem ser procurados entre outros cinco símbolos. Para a resposta ser SIM basta que apenas um dos símbolos esteja entre os próximos cinco símbolos. No entanto, se nenhum dos dois símbolos iniciais coincidir com os cinco subsequentes, a criança deverá marcar NÃO.

Um dos fatores que podem dificultar a prova é o fato de não estar traduzida para o português, o que implica em utilizar a folha de resposta do original que é em inglês. Conseqüentemente, a criança, ao escolher a sua resposta, ainda terá que ‘lembrar’ que se a sua resposta for ‘sim’, deverá marcar na palavra ‘YES’, se for ‘não’, deverá marcar na palavra ‘NO’.

3.2.3 Concepção de Linguagem Presente no WISC III

Os procedimentos lingüísticos do WISC, conforme pode ser verificado na descrição do teste, desconsideram a atividade do sujeito, a flexibilidade da língua e o fato de que a significação é tecida socialmente, logo não retratam um quadro real do sujeito avaliado. Desconsideram o homem como alguém sujeito a mudanças decorrentes da relação social. Se a criança nunca usou nem ouviu o item testado, não há como acertar a pergunta do teste.

Com isso, entende-se que um diagnóstico preciso do QI, disposto em categorias classificatórias, se baseia no modelo epistemológico de origem galileana, centrado na quantificação e que tem como objetivo final a busca da regularidade. Essa forma de avaliação desconsidera portanto o diagnóstico como um trabalho de busca de alternativas apropriadas para determinada situação problema, cujo resultado refere-se àquele momento de vida do

indivíduo, à sua vivência do real, sempre construindo hipóteses e, portanto, sujeito a mudanças.

No próximo capítulo será realizada uma contextualização dos participantes do Projeto DACA quanto à idade, ao sexo, a série escolar e ao resultado da avaliação no teste acima descrito – WISC III. E, no capítulo subsequente procurarei demonstrar através de dados de escrita que a avaliação longitudinal de dados lingüísticos pode fornecer análises mais profundas da relação que o sujeito estabelece com a linguagem do que a avaliação psicométrica clássica.

4. CONTEXTUALIZANDO O PROJETO DE EXTENSÃO: DIAGNÓSTICO E ACOMPANHAMENTO DE CASOS DE ALFABETIZAÇÃO

Nesse capítulo serão, inicialmente, delineadas algumas informações sobre o Projeto de Extensão: Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização – Projeto DACA e, em seguida, será demonstrado o levantamento realizado com as crianças avaliadas por este Projeto quanto ao sexo, à idade, à série escolar e quanto aos resultados obtidos no teste WISC III.

O Projeto DACA é feito em parceria entre o Departamento de Linguística, o Departamento de Pediatria do Hospital de Clínicas (ambos da Universidade Federal do Paraná- UFPR) e uma escola pública regular de Curitiba localizada num bairro de classe média e tem por objetivo atender às crianças, desta escola, que vêm apresentando problemas quanto à aprendizagem.

As crianças são encaminhadas pelas pedagogas da escola¹⁶ para serem avaliadas pela equipe multiprofissional por estarem apresentando dificuldade de aprendizado e/ou distúrbios comportamentais. No centro de pediatria¹⁷, a criança é atendida pelo neuropediatra que realiza os exames neurológicos básico e evolutivo, lista de sintomas e mini-mental, e pela assistente

¹⁶ A escola encaminha os casos para o Projeto muitas vezes partindo de um diagnóstico intuitivo. Por ser um projeto de extensão e estar inserido dentro do departamento de pediatria do Hospital de Clínicas da UFPR, que é um hospital-escola, os casos enviados são base de estudo para acadêmicos de Medicina e residentes de Pediatria. Portanto, a escola é requisitada a enviar um caso por semana para avaliação e discussão. Isso pode estar trazendo implicações como, por exemplo, as crianças não estarem sendo levadas só por questões de aprendizagem da escrita, mas também por apresentarem comportamentos diferentes do esperado.

social que faz uma entrevista com o acompanhante da criança para realizar a avaliação social. No hospital, a psicóloga aplica, entre outros (Bender Infantil, Benton), o teste de inteligência da escala de Wechsler adequado à idade da criança – WIPPSI-R ou WISC III.

Na escola, bolsistas de extensão coordenados por uma lingüista fazem acompanhamento individual das crianças e realizam atividades com a linguagem escrita. Após a avaliação individual de cada profissional o caso é discutido no encontro realizado semanalmente pela equipe multidisciplinar (neuropediatra, psicóloga, assistente social, lingüista, bolsistas de extensão e pedagogas)¹⁸ a fim de se obter uma avaliação diagnóstica e orientar a escola e os familiares, o que inclui desde a administração de medicação, quando o médico julga necessário até a utilização de metodologia pedagógica diferente da tradicional, pautada na proposta oficial conforme o Currículo Básico para Escolas Públicas do Paraná (1990), da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, destacando a necessidade do trabalho com a dimensão significativa da linguagem.

Especificando um pouco mais o trabalho do bolsista, cabe mencionar que os contatos com as crianças têm uma certa regularidade, podendo os encontros terem periodicidade semanal ou mensal, com o intuito de fazer um acompanhamento longitudinal dos casos.

O bolsista realiza atividades direcionando o trabalho para as especificidades de cada criança, diferente do trabalho do professor em sala de aula, que propõe atividades para o grupo, tendo em mente um ‘aluno ideal’. O trabalho do bolsista consiste em identificar a peculiaridade da criança em relação ao modo como ela está se apropriando do objeto lingüístico e, a partir daí, desenvolver atividades voltadas para as necessidades da criança, que

¹⁷ O médico e a assistente social, até aproximadamente julho de 1999, atendiam as crianças no ambulatório Menino Jesus, em uma casa localizada ao lado do Hospital de Clínicas. Após essa data eles passaram a realizar os atendimentos em outra casa, mais especificamente no CINEP – Centro de Neuropediatria.

¹⁸ O conjunto de informação (avaliação neurológica, psicológica, da assistente social, e as produções escritas da criança, além do registro de observação do bolsista de extensão) fica arquivado no banco de dados do Projeto para pesquisas futuras.

em cada momento podem ser diferentes, podendo ser desde a conscientização das unidades menores da escrita através da utilização do alfabeto móvel, até leituras de diversos tipos de textos (como livros infantis, gibis, jornais, etc.) a fim de oportunizar a elaboração e reelaboração das suas hipóteses linguísticas através da interação.

4.1 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS DO PROJETO DACA

Para realizar esta pesquisa inicialmente entrei em contato com o banco de dados do Projeto DACA a fim de fazer o levantamento dos casos atendidos. Desde março/1993 a novembro/1998, este Projeto avaliou e acompanhou um total de 86 crianças¹⁹, mas apenas 26 preencheram os seguintes critérios: a) estar cursando a 1ª ou 2ª série no momento do encaminhamento para o Projeto; b) ter realizado na avaliação psicológica o teste da escala Wechsler - WISC III; c) estar matriculado na escola no momento da pesquisa - agosto de 1999 - para possibilitar contato atual com a criança.

Dentre as 26 crianças, em relação ao sexo, verificou-se que eram 5 meninas e 21 meninos, o que corresponde respectivamente a 19,23% e 80,76%. Esta distribuição das crianças em relação ao sexo pode ser observada na Tabela 2.

¹⁹ O Projeto teve início em 1984 e não foram contabilizadas quantas crianças foram atendidas desde essa época. A escolha pelo ano de 1993 para início da contagem se deu em função do acesso à escola, e conseqüentemente às crianças, visto ser a mesma e única escola desde esse período. Mesmo assim, não foi possível o contato com todas as crianças devido a transferências, evasão escolar, entre outros fatores. Com relação ao acompanhamento linguístico, este só se iniciou em 1995 quando passou a ser coordenado pela lingüista Reny M. Gregolin-Guindaste.

Tabela 2 - Distribuição (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA em relação ao sexo.

SEXO	CRIANÇAS DO PROJETO DACA ²⁰	TOTAL	
		F	%
Masculino	AFPS; ASDG; BHH; DAMS; DKG; DRLM; FJR; IMB; MADJ; MLR; PAV; PB; RIJ; RFG; RFPN; RLF; RLS; RRP; TC; VCN; VTG	21	80,76
Feminino	AR; CBK; JNCS; MGR; TG	5	19,23
TOTAL		26	100,00

Antoniuk et al. (1999) realizaram um estudo com 69 crianças provenientes do mesmo projeto de extensão, no período entre março/1993 e novembro/1997 e também encontraram como resultado uma predominância de meninos (84,1%) sobre as meninas. Isso mostra que os critérios para escolha das crianças dessa pesquisa não descaracterizam o Projeto DACA.

Ainda quanto a esse mesmo aspecto, Caron (2000) encontrou uma prevalência de 70% de crianças do sexo masculino em uma amostra de 43 crianças com queixa de dificuldade de aprendizado, encaminhadas para psicodiagnóstico em ambulatório de Psicologia interligado ao departamento de neurologia de um hospital universitário situado em cidade do interior do estado de São Paulo.

Da mesma forma, Marturano, Magna & Murtha (1993) e Parreira & Marturano (1998) também obtiveram nas suas pesquisas um maior número de meninos (66%) do que de meninas referindo queixa de dificuldade de aprendizagem escolar no ambulatório de Psicologia Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

É um dado recorrente, em diferentes estudos, o que aponta como sendo maior o número de meninos com dificuldades no aprendizado escolar. Considera-se importante

²⁰ As crianças serão referenciadas pelas iniciais do seu nome.

investigar os fatores determinantes de tal fato e pode-se aqui levantar a hipótese de que talvez os meninos que têm sido levados para tratar dificuldades de aprendizagem estejam sendo encaminhados também, ou principalmente, por queixa comportamental, sendo ela às vezes a queixa principal. Se isso for constatado, pode vir a justificar o fato de ser encontrado um número relativamente maior de meninos do que de meninas para diagnóstico de dificuldade de aprendizado.

Se observada tal relação entre queixa comportamental e aprendizagem, é pertinente verificar até que ponto o comportamento “inadequado” dos meninos (supostamente mais bagunceiros, mais agressivos, mais agitados) realmente interfere na aquisição de novos conhecimentos ou se essa é uma dificuldade da escola em lidar com crianças cujos comportamentos diferem do modelo idealizado de aluno.

As informações referentes à idade das crianças do Projeto DACA foram coletadas junto aos registros da avaliação da equipe de neuropediatria por ser este o primeiro contato da criança com a equipe do Projeto. A maior ocorrência de crianças atendidas foi encontrada na faixa etária dos oito anos, totalizando onze crianças, o que corresponde a 42,30% do total de participantes, seguido de sete crianças na faixa dos sete anos, quatro crianças na faixa dos seis anos e quatro crianças na faixa dos nove anos. (vide Tabela 3).

Tabela 3 - Número (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA em relação à idade no momento da avaliação com a equipe de neuropediatria.

IDADE	CRIANÇAS DO PROJETO DACA	TOTAL	
		F	%
6a3m - 6a11m	DKG; MADJ; PAV; TG	4	15,38
7a - 7a11m	BHH; FJR; IMB; PB; RFG; RFPN; RRP	7	26,92
8a - 8a11m	AFPS; AR; ASDG; CBK; MLR; RIJ; RLF; RLS; TC; VCN; VTG	11	42,30
9a - 9a11m	DAMS; DRLM; JNCS; MGR	4	15,38
TOTAL		26	100,00

O estudo realizado por Caron (1999) com crianças com dificuldade de aprendizado aponta também como sendo a faixa etária dos oito anos a de maior ocorrência e isso pode ser facilmente entendido se pensarmos que é nessa idade que os professores estão mais atentos às demonstrações de desempenho da criança na escrita por ela estar ainda no processo inicial de alfabetização. O que difere desta pesquisa, em termos de resultado, é a porcentagem, que nos estudos de Caron é menor – 25%. Uma explicação para o fato é que, sendo a faixa etária de abrangência da pesquisa de Caron maior – entre cinco e quatorze anos, acaba se dissolvendo a incidência, isto é, a porcentagem. Isso fica constatado ao se fazer um levantamento, dentre os dados obtidos na pesquisa de Caron, restringindo a faixa dos seis aos nove anos (como nesta pesquisa) onde, então, se obtêm resultados muito semelhantes em termos de porcentagem para a faixa dos oito anos aos obtidos nesta pesquisa.

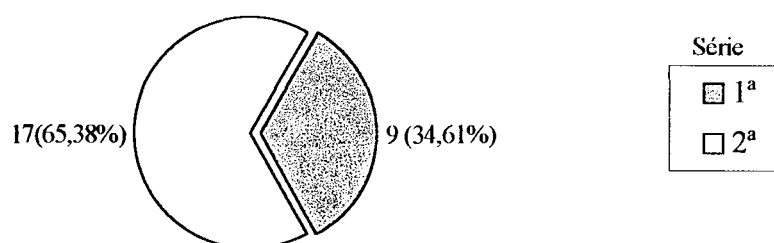


Fig. 1

Crianças do Projeto DACA distribuídas por série

Com relação à série, nove crianças (34,61%) foram encaminhadas estando na 1ª série e dezessete crianças (65,38%) estando na 2ª série (Fig. 1). A Tabela 4 mostra a distribuição das crianças por faixa etária e série em que estavam matriculadas no momento da avaliação com a equipe de neuropediatria, onde se pode perceber que das crianças matriculadas na 1ª série quatro estavam na faixa etária dos seis anos, quatro na dos sete anos e uma na faixa dos oito anos.

Tabela 4 - Distribuição das crianças do Projeto DACA segundo a faixa etária e série.

IDADE	TOTAL	SÉRIE	
		1ª	2ª
6a3m - 6a11m	4	4	-
7a - 7a11m	7	4	3
8a - 8a11m	11	1	10
9a - 9a11m	4	-	4
TOTAL	26	9	17

Ainda de acordo com as Tabelas 3 e 4, um número bastante alto de crianças – 42,30% – é encaminhado com idade abaixo de oito anos, número equivalente ao de crianças encaminhadas com oito anos (onze crianças).

Estas questões acima apontadas, referentes ao sexo, à idade e à série das crianças encaminhadas para avaliação com a equipe do Projeto DACA, são temas a serem investigados mais profundamente em pesquisas futuras.

Será mostrado agora, através de tabelas, o resultado da aplicação do teste WISC III de todas as crianças do Projeto DACA e que preencheram os critérios delineado no início do capítulo. Inicialmente foram colocados os 26 casos em ordem alfabética e com a classificação do QI verbal, performance e total numa única tabela (ver Tabela 5)²¹. Nas tabelas seguintes

²¹ Conforme mencionado no capítulo três, o WISC III é dividido em duas partes: verbal e não-verbal (performance ou execução). A parte verbal compõem-se de seis subtestes: Informação, Compreensão, Vocabulário, Números, Aritmética e Semelhanças. E na parte não-verbal estão reunidos os testes: Completar

será possível visualizar os dados reunidos segundo a classificação do QI obtida. A Tabela 6 mostrará a classificação do QI das crianças na parte verbal; a Tabela 7, na performance e a Tabela 8 mostrará a classificação do QI total.

A Tabela 5 mostra os 26 casos e o respectivo resultado de QI: verbal, execução e total, além da classificação nosológica resultante desse escore e nela podemos verificar um escore mais elevado na contagem verbal do que na contagem da performance, o que implica dizer que as crianças do Projeto DACA tiveram um maior número de acertos na parte verbal do teste, portanto se saíram melhor. Das 26 crianças, vinte tiveram um escore mais alto na parte verbal do que na parte de execução, sendo que dezessete tiveram resultados de classificação diferentes na parte verbal (superior) e performance (inferior). Apenas três (DRLM, JNCS e PAV) encontraram-se na mesma categoria classificatória: médio inferior, deficiência mental e médio, respectivamente, nas três contagens – verbal, performance e total.

Figuras, Arranjo de Figuras, Cubos, Armar Objetos, Código, Labirinto e Símbolo. Após ter sido contabilizadas as respostas de cada subteste é realizada a soma de todos os subtestes da cada área separadamente para obter-se o QI verbal (QIV) e o de execução (QIE) e, para obter o QI total (QIT) é feita a soma dos escores ponderados da parte verbal e não-verbal.

Tabela 5 – Distribuição das crianças do Projeto DACA de acordo com o resultado do teste WISC III: *QI verbal, performance e total.*

CRIANÇA	RESULTADO DO WISC		
	QI VERBAL	QI EXECUÇÃO	QI TOTAL
AFPS	78 limítrofe	70 limítrofe	71 limítrofe
AR	70 limítrofe	84 médio inferior	75 limítrofe
ASDG	89 médio inferior	73 limítrofe	79 limítrofe
BHH	89 médio inferior	78 limítrofe	82 médio inferior
CBK	83 médio inferior	62 DM	70 limítrofe
DAMS	71 limítrofe	73 limítrofe	70 limítrofe
DKG	108 médio	78 limítrofe	93 médio
DRLM	89 médio inferior	87 médio inferior	87 médio inferior
FJR	93 médio	74 limítrofe	83 médio inferior
IMB	102 médio	89 médio inferior	95 médio
JNCS	69 DM	55 DM	59 DM
MADJ	90 médio	79 limítrofe	83 médio inferior
MGR	87 médio inferior	68 DM	75 limítrofe
MLR	104 médio	89 médio inferior	96 médio
PAV	101 médio	94 médio	97 médio
PB	105 médio	78 limítrofe	91 médio
RFG	72 limítrofe	68 DM	68 DM
RFPN	73 limítrofe	73 limítrofe	71 limítrofe
RIJ	85 médio inferior	90 médio	86 médio inferior
RLF	115 médio superior	96 médio	107 médio
RLS	111 médio superior	93 médio	102 médio
RRP	95 médio	71 limítrofe	82 médio inferior
TC	73 limítrofe	94 médio	87 médio inferior
TG	84 médio inferior	79 limítrofe	80 médio inferior
VCN	121 superior	80 médio inferior	101 médio
VTG	90 médio	72 limítrofe	79 limítrofe

Tabela 6 – Distribuição (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA por classificação obtida na contagem *verbal* do WISC III em relação ao sexo.

CLASSIFICAÇÃO DO QI <i>VERBAL</i>	TOTAL		SEXO			
	F	%	FEMININO		MASCULINO	
			F	%	F	%
Superior (S)	1	3,84	0	0	1	4,76
Médio Superior (MS)	2	7,69	0	0	2	9,52
Médio (M)	9	34,61	0	0	9	42,85
Médio Inferior (MI)	7	26,92	3	60,00	4	19,04
Limitrofe (L)	6	23,07	1	20,00	5	23,80
Deficiente Mental (DM)	1	3,84	1	20,00	0	0
TOTAL	26	100,00	5	100,00	21	100,00

Na Tabela 6, pode-se observar que cinco meninos obtiveram, na parte verbal do teste WISC III, uma classificação limitrofe (QI 79 - 70); quatro ficaram na média inferior (QI 89 - 80) e o restante (doze) nas demais categorias: média (QI 90 - 109); média superior (QI 110 - 119) e superior (120 e mais) e isto possibilita afirmar que a grande maioria dos meninos obteve um resultado na média. Com as meninas não aconteceu o mesmo pois as cinco meninas obtiveram um resultado abaixo da média nesta parte do teste (verbal), estando a grande maioria, três delas, na média inferior; uma obteve classificação limitrofe e uma foi classificada como deficiente mental.

Tabela 7 – Distribuição (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA por classificação obtida na contagem *execução* do WISC III em relação ao sexo.

CLASSIFICAÇÃO DO QI <i>EXECUÇÃO</i>	TOTAL		SEXO			
	F	%	FEMININO		MASCULINO	
			F	%	F	%
Superior (S)	0	0	0	0	0	0
Médio Superior (MS)	0	0	0	0	0	0
Médio (M)	5	19,23	0	0	5	23,80
Médio Inferior (MI)	5	19,23	1	20,00	4	19,04
Limitrofe (L)	12	46,15	1	20,00	11	52,38
Deficiente Mental (DM)	4	15,38	3	60,00	1	4,76
TOTAL	26	100,00	5	100,00	21	100,00

Ao analisar a Tabela 7, verifica-se que nem meninas nem meninos obtiveram um resultado de QI acima da média na parte do teste que se propõe a medir a performance. As cinco meninas tiveram um diagnóstico abaixo da média nesta parte: três foram classificadas como deficientes mentais; uma foi classificada como limítrofe e uma na média inferior. Os meninos também tiveram em sua maioria um resultado abaixo da média e apenas cinco meninos conseguiram responder aos subtestes de modo igual ao esperado para as suas idades. A grande maioria dos meninos, onze (52,38%), obtiveram classificação limítrofe nesta parte do teste. Diante de tais resultados fazem-se necessárias maiores investigações, a fim de se constatar se há problemas no teste WISC III (na parte execução) e, portanto, as crianças iriam ‘mal’ em função do teste e não por dificuldades pessoais ou se há correlação entre o desempenho escolar e essa parte do teste, e nesse sentido a escola estaria ‘acertando’ quanto ao encaminhamento das crianças que tem dificuldades.

Tabela 8 - Distribuição (frequência e porcentagem) das crianças do Projeto DACA por classificação obtida na contagem *total* do WISC III em relação ao sexo.

CLASSIFICAÇÃO DO QI <i>TOTAL</i>	TOTAL		SEXO			
	F	%	FEMININO		MASCULINO	
			F	%	F	%
Superior (S)	0	0	0	0	0	0
Médio Superior (MS)	0	0	0	0	0	0
Médio (M)	8	30,76	0	0	8	38,09
Médio Inferior (MI)	8	30,76	1	20,00	7	33,33
Limítrofe (L)	8	30,76	3	60,00	5	23,80
Deficiente Mental (DM)	2	7,69	1	20,00	1	4,76
TOTAL	26	100,00	5	100,00	21	100,00

Na contagem total, ao observar a Tabela 8, vê-se que todas as meninas ficaram abaixo da média sendo que uma foi classificada como deficiente mental, três como limítrofe e uma na média inferior, enquanto oito meninos ficaram na média e o restante (treze) também foi classificado abaixo da média.

É importante ressaltar, por fim, que esses dados são bastante significativos, mas não serão especificados nesta dissertação, podendo ser foco para futuros estudos. As únicas meninas dessa pesquisa foram classificadas como estando abaixo da média (QI abaixo de 90) em todas as parte do teste WISC III, a saber: na parte verbal, execução e total.

Neste capítulo foram apresentados alguns dados (sexo, idade, série e resultado do teste WISC III) referentes às crianças encaminhadas ao Projeto DACA e foi a partir da informação quanto ao resultado do WISC III é que se delimitou que as crianças a serem efetivamente estudadas nesta pesquisa seriam as classificadas como ‘limitrofes’ na parte verbal do teste, pois foi constatado que havia um grande número de crianças (23,07%) com este resultado (ver Tabela 6) em relação ao total das 26 crianças. A opção pelo resultado da parte verbal do teste, em detrimento do QI total, foi por julgar ser mais significativo avaliar qualitativamente a produção lingüística de crianças tidas como portadoras de grandes dificuldades na linguagem conforme apontou o teste e também por este teste considerar tal parte capaz de avaliar as funções da linguagem.

5. CRIANÇAS “LIMÍTROFES”: UM OLHAR INDICIÁRIO SOBRE OS DADOS LINGÜÍSTICOS

No capítulo anterior verificou-se que seis crianças foram classificadas como ‘limítrofes’ na avaliação psicométrica cognitiva com o teste WISC III – parte verbal, o que corresponde a 23,07%, podendo este ser considerado um alto índice, entre às 26 crianças encaminhadas ao Projeto DACA.

É necessário, neste momento, um olhar mais apurado sobre os casos das crianças que obtiveram essa classificação limítrofe (QI 70 – 79) na parte verbal, que corresponde a estarem abaixo da média (QI 90 – 109). O que se pretende fazer agora é identificar como os participantes²² adquirem, em sua singularidade, a linguagem escrita, através da avaliação lingüística de suas produções escritas, ou seja, como se dá, mais especificamente, o desenvolvimento desse processo. Serão analisados os dados de escrita dos participantes para verificar o que eles podem nos revelar através da escrita, se apresentam problemas lingüísticos relevantes que comprometem a aquisição e a produção de textos significativos.

Das seis crianças, apenas AR era do sexo feminino e os cinco meninos que também tiveram essa classificação limítrofe na parte verbal do teste WISC III foram: AFPS, DAMS, RFG, RFPN e TC. Duas dessas crianças foram encaminhadas quando estavam na primeira série – RFG (abril) e RFPN (outubro) e as outras quatro estavam matriculadas na segunda

²² O termo participantes é usado para se referir as pessoas estudadas na pesquisa qualitativa e equívale ao termo informante. Os termos sujeitos e amostra não são usados porque pressupõem o princípio da representatividade estatística. In: KUDE. Vera M. M. Como se faz um Projeto de Pesquisa Qualitativa em Psicologia. **PSICO**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 9-34. jan./jun.1997.

série. Quanto à idade, duas crianças estavam na faixa etária dos sete anos: RFG e RFPN; três estavam na faixa dos oito anos: AR, TC e AFPS; e uma na faixa dos nove anos: DAMS.

Tabela 9 – Participantes com classificação limítrofe na parte verbal do teste WISC III.

PARTICIPANTE	RESULTADO DO WISC		
	QI VERBAL	QI EXECUÇÃO	QI TOTAL
AFPS	78 limítrofe	70 limítrofe	71 limítrofe
AR	70 limítrofe	84 médio inferior	75 limítrofe
DAMS	71 limítrofe	73 limitrofe	70 limitrofe
RFG	72 limitrofe	68 DM	68 DM
RFPN	73 limítrofe	73 limítrofe	71 limítrofe
TC	73 limítrofe	94 médio	87 médio inferior

Diante dos resultados desta forma psicométrica de avaliação, será feita agora uma análise lingüística das produções escritas das crianças consideradas problemas pela escola e pelo teste, adotando-se um posicionamento teórico que entende a linguagem estabelecendo-se na inter-relação social, se construindo e reconstruindo permanentemente na interlocução, tal como explicitada por Vygotsky (1987, 1998), além de adotar o paradigma indiciário (Ginzburg, 1990) para analisar os dados de escrita de acordo com os trabalhos de Abaurre et. al. (1997).

Partindo do pressuposto de que cada indivíduo constrói sua relação com a linguagem a partir da sua individualidade, de forma subjetiva, pretende-se olhar para os dados de escrita inicial, por serem eles indícios que revelam o contato da criança com a linguagem escrita. A investigação das pistas e indícios deixados durante a produção de um texto permitem perceber como se dá a relação entre sujeito e linguagem.

Os dados coletados para pesquisas longitudinais ou transversais sobre aquisição da linguagem oral ou escrita trazem em si as marcas de uma situação de grande e natural instabilidade. Característica dessas situações em que a linguagem é contínua e rapidamente (re)elaborada e a provisoriedade das conclusões, hipóteses, generalizações e sistematizações da criança é, em última análise, o que explica a natureza cambiante do dados de aquisição. Dada uma certa plasticidade natural da linguagem, nada mais natural,

também, que essa plasticidade adquira maior visibilidade nas situações-limite em que a linguagem se constitui em objeto de evidente manipulação. Submetidos, nessas circunstâncias, a um processo veloz e contínuo de mutação, compreende-se por que os dados de aquisição estão sempre – pelo menos para aqueles que souberam ver ... – a indiciar aspectos de um novo processo que se constitui, não nos esqueçamos, no próprio objeto de estudo das pesquisas em aquisição da linguagem. (ABAURRE, 1995, p. 120)

Ginzburg ao discutir o paradigma indiciário “preocupa-se em definir princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade” (ABAURRE, MAYRINK-SABINSON, FIAD, 1997, p. 15). O rigor científico do paradigma indiciário tem que ser um rigor diferenciado dos modelos experimentais, em decorrência do olhar estar voltado as singularidades dos casos, portanto, deve ser um rigor mais flexível. O faro, o golpe de vista, a intuição do investigador/pesquisador tornam-se imprescindíveis ao voltar-se para conhecimentos do cotidiano, circunstanciais, com o intuito de formular hipóteses explicativas interessantes para os dados da realidade captáveis através dos sintomas, indícios. Portanto, adotar uma concepção que trabalhe com indícios requer procedimentos abduativos de raciocínio, pois a abdução consiste em um procedimento de raciocínio lógico descrito por PEIRCE (1995) no qual há um cogitar de hipóteses muitas vezes intuitivo, sugerindo alguma coisa que “pode ser” (PEIRCE, 1995, p. 220).

Os comportamentos lingüísticos episódicos e singulares, as hesitações serão observados pois são os indícios de manipulação e reelaboração do sujeito com a linguagem, e assim como Abaurre (1997) enfatiza que “não é possível “demonstrar”, no sentido epistemológico do termo, as interpretações oferecidas para as marcas de refacção encontradas nos dados” (ABAURRE, 1997, p. 92) e que, nesta dissertação, determinadas pistas encontradas nos dados também não puderam aqui ser demonstradas, mas são observáveis e

por isso foram aqui descritas e exploradas ao possibilitarem a formulação de hipóteses explicativas para o trabalho de reflexão sobre a escrita realizado pela criança.

Coerente com esta concepção, a preocupação não foi observar apenas a forma como o sujeito apreende o sistema alfabético e suas regras (ortografia e pontuação) mas, sim, como a criança realiza a tarefa de, através da linguagem escrita, “dizer algo a alguém”, conforme definição de texto de Geraldi (1995) segundo a qual para a produção de um texto escrito ou oral, é necessário que:

- a) se tenha algo a dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1995, p. 137).

Os textos coletados, pelos bolsistas de extensão, de forma naturalista/observacional, de acordo com Perroni (1995), possibilitam o estudo do desenvolvimento da linguagem, conforme perspectiva referida acima. A coleta dos dados consistia em atividades propostas pelos bolsistas de extensão em que era privilegiada a interação entre os interlocutores, visto ser esse um momento que podia proporcionar intensa reflexão na criança e no adulto, assim como eram enfocadas atividades com a escrita e a leitura. No entanto, fazem parte também do banco de dados do Projeto DACA textos que foram produzidos em sala de aula decorrentes de atividades solicitadas pelas professoras da escola e que foram arquivados pelo bolsista de extensão.

Uma análise baseada na observação de como o sujeito constrói a linguagem escrita é um avanço no sentido de repensar as diferenças e uma nova forma de compreender a linguagem, as representações lingüísticas e educativas.

A história de cada caso que será descrito a seguir foi obtida através das anotações da equipe de neuropediatria, da assistente social e da psicóloga, dados que se encontram no arquivo do Projeto DACA, localizado no CINEP²³.

5.1 CASO DAMS

DAMS é um menino, nascido em 04.04.1987, na Bahia, encaminhado para o Projeto com 9 anos e 11 meses, no mês de abril (02.04.97), quando estava matriculado na 2ª série e que estava na 4ª série, em 1999.

Filho de pais que estavam separados desde que DAMS tinha seis anos, DAMS tinha um irmão com dois anos, filho de um outro relacionamento da mãe. Morava, no momento da avaliação, com o pai, na casa de uma tia, tendo sido assim desde que chegaram em Curitiba – sete meses antes da avaliação– o que propiciou o contato da criança com os primos de idade próxima e os amigos dos primos, mas o distanciou da mãe, a qual visitava poucas vezes, porque ela morava em Salvador. O pai tinha 43 anos, 2º grau completo e trabalhava como comerciário em uma farmácia e a mãe tinha 28 anos, havia estudado até a 5ª série, e a tia, que foi quem acompanhou DAMS no dia da avaliação, não soube informar se a mãe estava trabalhando.

Segundo a tia, a mãe era alcoolista, chegando muitas vezes a ser agressiva, e relapsa nos cuidados com a criança, fato que pôde ser verificado na avaliação médica pelo mau estado de conservação dos dentes da criança. DAMS havia sido internado quando tinha cinco meses por intoxicação alimentar e, em função de uma ‘possível’ crise convulsiva (fato incerto), lhe foi prescrito Gardenal, medicamento a que se submeteu por aproximadamente quatro meses,

²³ CINEP é o Centro de Neuropediatria, do departamento de Pediatria, do Hospital de Clínicas do Paraná, vinculado a Universidade Federal do Paraná.

mas além disso, não apresentou outras queixas no decorrer do seu crescimento, a não ser uma forte cefaléia frontal compressiva que vinha tendo desde os seis anos.

A queixa principal da tia (informante) para a equipe de neuropediatria foi de baixo rendimento escolar decorrente de baixa capacidade de concentração. A criança era considerada dispersiva e tinha pouco interesse pela escola, em contrapartida, gravava com facilidade assuntos do seu interesse. Foi mencionada uma troca entre as letras 's' e 'c', mas não houve especificação do contexto²⁴.

DAMS começou a freqüentar a escola aos seis anos e já naquela época houve queixas quanto à sua capacidade de concentração, o que implicava em dificuldades para acompanhar a turma. Aos sete anos, mudou para outro colégio, mas não foi aceito na 1ª série (a tia não soube mencionar o motivo) repetindo, portanto, o pré-escolar; no ano seguinte cursou a 1ª série em quatro colégios diferentes e foi aprovado no final do ano mesmo apresentando dificuldades em Matemática. Aos nove anos cursou a 2ª série e foi reprovado por baixo rendimento. Já em Curitiba, reiniciou a 2ª série e foi encaminhado para o Projeto DACA a fim de que fosse investigada a sua capacidade cognitiva.

O resultado no teste WISC III foi: limítrofe na parte verbal (QI 71); na parte que avalia a performance obteve também classificação limítrofe (QI 73) e no resultado total um QI 70 (limítrofe).

Ao analisar mais detalhadamente a parte verbal do teste, pôde-se verificar que nos seis subtestes – Informação, Semelhanças, Aritmética, Vocabulário, Compreensão e Números – respondidos por DAMS, o número de respostas certas foi equivalente ao número de respostas esperado para crianças de menor idade que a que DAMS tinha no momento da avaliação, que

²⁴ Este fato ainda é considerado relevante para profissionais não ligados à lingüística, por desconhecerem que o uso da letra 's' ou 'c' em determinados contextos é fruto da convenção ortográfica.

era dez anos, ou seja, esperava-se que ele respondesse corretamente a um maior número de perguntas do que as que respondeu.

Em comparação aos outros subtestes da parte verbal, foi no subteste Aritmética que ele se saiu melhor tendo um número de respostas certas equivalentes às de uma criança com oito anos e seis meses. Nos outros subtestes o seu desempenho foi ainda inferior a essa idade. O curioso é que era na Matemática que ele apresentava maiores dificuldades, segundo relato de profissionais da escola.

No subteste Semelhanças, o número de respostas que DAMS acertou pode ser comparado ao que uma criança com seis anos e seis meses acertaria. Diante das perguntas: O que tem em comum ‘cotovelo’ e ‘joelho’ - ‘raiva’ e ‘alegria’ - ‘família’ e ‘tribo’ - a examinadora não registrou nenhuma resposta da criança, o que nos leva a questionar se DAMS realmente não respondeu nada. Porém, diante das perguntas sobre a semelhança entre ‘roda’ e ‘bola’, ele respondeu “Andar” e para a pergunta sobre ‘telefone’ e ‘rádio’, ele respondeu “Tocam”, o que foi considerado inadequado e invalidado pela examinadora. Quanto à última resposta dada pela criança, pode-se questionar se ao examinar a resposta ‘tocam’ foi considerado a semântica das palavras, com os seus múltiplos significados, afinal a resposta da criança, apesar de não fazer parte da categoria mais geral na qual ambas as palavras se incluem, ainda assim constitui uma característica de ambos os objetos e pode ser coerente se for considerada a contextualização.

No subteste Informação o número de respostas válidas de DAMS foi considerado como sendo igual ao esperado por uma criança com sete anos e seis meses. Neste subteste a única resposta anotada pela aplicadora foi “30” referente a pergunta “Quantos dias tem uma semana?”. Analisando essa resposta, ela parece nos dar indícios de que a criança pensou em quantos dias tem um mês e não quantos dias tem uma semana. Porém, em outras perguntas

como: “Diga dois tipos de moedas”, aparentemente não respondeu e foi lhe dado um escore zero. No entanto, a partir da pergunta “O que faz o estômago” e seguintes: “Quem foi Cristóvão Colombo”, “Diga o nome de três oceanos” e ainda “Qual o mês que tem um dia a mais a cada quatro anos”, sua resposta foi invalidada por ‘aparentemente’ não ter respondido nada, visto que nada foi anotado. Pode-se constatar que o teste foi suspenso após quatro perguntas não respondidas adequadamente, o que contraria o indicado pelas instruções do teste que diz que este só deve ser suspenso após cinco erros.

O fato de DAMS não ter respondido corretamente às perguntas não quer dizer necessariamente que ele seja incapaz pois, algumas perguntas deste teste referem-se à cultura enciclopédica, o que pode demonstrar que essa criança não teve acesso a essa informação, o que o impossibilitou de responder a essas perguntas por desconhecimento e não por incapacidade.

No subteste Vocabulário, o número de perguntas respondidas por DAMS, segundo a avaliadora, seriam equivalentes ao esperado de uma criança com sete anos e seis meses. Nas perguntas “O que é ...” ‘ilha’, ‘antigo’, ‘absurdo’ e ‘absorver’, não foi registrado nenhum tipo de resposta, foi apenas validado como resposta zero, o que levou o avaliador a suspender a aplicação do teste. É importante reconsiderar aqui que, conforme o teste WISC III, o conhecimento lexical de uma palavra isolada de um contexto seria capaz de medir, em parte, o nível intelectual da criança e, a questão que pode aqui ser levantada é, se essas palavras, diante de um contexto, também seriam incompreensíveis para essa criança.

No subteste Compreensão, a quantidade de respostas certas de DAMS foi igual ao número de respostas esperado para uma criança com seis anos e dez meses. Esse subteste pretende verificar, através da qualidade de resposta das crianças a determinadas perguntas, a habilidade de julgamento prático na vida diária e observar a sociabilidade e maturidade da

criança. Diante da pergunta “O que você faria se um menino muito menor brigasse com você?” respondeu que “não faria nada” e para a pergunta “Quais as razões dos carros terem placas?” respondeu “para os guardas anotar”, e suas respostas foram consideradas inaceitáveis, sendo classificadas com zero. E diante das perguntas “Porque os nomes na lista telefônica estão em ordem alfabética?”, “Porque é melhor tomar conhecimento das notícias através dos jornais do que através da televisão?” e “Porque as eleições devem ser feitas através do voto secreto?” não foi registrada nenhuma resposta e recebeu pontuação zero. Ressalva seja feita à pergunta sobre as notícias através dos jornais serem melhores do que através da televisão porque trata-se de um julgamento de valor que pode ser questionado.

Esses são alguns dos dados que foram coletados pela equipe multidisciplinar no momento de encaminhamento ao Projeto DACA. Quanto à avaliação com o teste de inteligência o resultado do *QI total, performance e verbal* apontou a criança como sendo limítrofe e esse diagnóstico ratificou a idéia inicial que se tinha da criança de que esta apresentava problemas. Passaremos, a partir de agora, a analisar as produções lingüísticas de DAMS e verificar o que essa criança considerada limítrofe na parte *verbal* do teste WISC III revela através da escrita.

Foram encontrados arquivados no banco de dados do Projeto onze textos, coletados no período de 07.05.1997 até 01.07.1999, dentre os quais foram selecionados quatro para serem analisados (vide Anexo 2). É importante ressaltar que no contato que realizei com essa criança no dia 01.07.1999, ela comunicou que aquele era seu último dia na escola pois estava voltando para a Bahia.

Uma das primeiras produções escritas de DAMS encontradas no arquivo de dados foi o texto “Meu passeio” (vide Anexo 2, Texto 1), realizado em sala de aula, a pedido da professora, no dia 07 de maio de 1997.

Meu passeio

Meu pai me chamou para andar de bicicleta
paramos um pouco para descamos e depis comtinu
amos imcomtrei meu amigos andando de patins
andamo até o fim da ciclovia voutamos para
casa. Eu e meu pai se divertimos muito voutamos
suado tomamos banho e acistimus televisão.
Almosamos e depos fomos tomar sorvete. E depois
fomos alsinema.

07.05.97

Segundo Perroni (1992), este tipo de produção linguística realizada por DAMS pode ser considerado um ‘relato’. Distinguindo as narrativas em três tipos: histórias, relatos e casos, o primeiro se caracteriza por ser um tipo de narrativa na qual o narrador descreve uma sequência de experiências pessoais. DAMS, ao escrever sobre o “seu passeio”, parece estar narrando uma experiência efetivamente vivida por ele, ao elencar as atividades que fez em um determinado dia e revela no seu ‘relato’ ser capaz de escrever um texto seguindo uma ordenação temporal, ao descrever os fatos ocorridos numa sequência lógica; DAMS relata sobre um passeio que fez de bicicleta com o seu pai, no qual encontrou seus amigos, se divertiu, além de ter ido tomar sorvete e ao cinema após o almoço.

Este é um texto que permite que se estabeleçam unidades de sentido, que se construam efeitos de sentido e este relato escrito constitui-se num texto significativo, pois nele DAMS ‘diz algo a alguém’. Geraldi (1995) afirma que “um texto é uma sequência verbal escrita

coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real” (GERALDI, 1995, p.100).

Pode-se dizer que DAMS teve uma preocupação em fazer um texto que fosse compreendido e aceito pelo interlocutor ao reescrever o título e as duas primeiras linhas, processo verificável através do apagamento feito por DAMS, porém sem possibilidades de reconstituição. Um indício claro de que ele fez essa mudança na estrutura depois de já ter escrito algo na terceira linha é ele ter escrito o final da palavra “continuamos” fora da margem da folha. No entanto, como não é possível reconstruir o texto inicial, fica a questão do que teria motivado a reescrita de DAMS, a mudança no seu percurso.

Na penúltima linha também pode-se perceber pelos sinais deixados pela criança que houve uma preocupação em fazer a concordância verbal adequada. A criança havia escrito “foi” porém ela reelaborou logo em seguida para “fomos”, antes de dar continuidade ao enunciado. Porém, DAMS não apresentou a mesma preocupação com a concordância nominal no sintagma *meu amigos*, assim como na concordância do verbo com outros elementos ao escrever: *se divertimos e voutamos suado*, o que pode evidenciar marcas da variante não-padrão presentes na oralidade desse sujeito e que se revelam na escrita.

Para Abaurre (1997) as marcas do processo de refacção deixadas pelo escritor indiciam “a construção que faz o autor, – ao colocar-se no lugar de leitor da sua escrita e ao reelaborá-la – dos seus virtuais leitores/interlocutores” (ABAURRE, 1997, p. 80). Os “rabiscos” fornecem indícios do envolvimento do escritor com seu texto.

Além desses fatores, DAMS escreveu um texto legível e parece ter havido também por parte dele uma preocupação com o volume de escrita, o que talvez motivou a troca do título

do seu relato. Através de indícios e pistas deixadas por DAMS – apagamento malfeito – foi possível reconstituir o título que ele tinha escrito: “Daniel passeio de bicicleta”, modificado para “Meu passeio” – título mais pertinente a todos os fatos que relatou. Os problemas de convenção ortográfica (comtínuamos, imcomtrei, voutamos, acistimos, almosamos) e de hipo-segmentação²⁵ (alsinema) que “assustam” a escola e a fazem encaminhar para avaliação de cognição, são esperados numa alfabetização não-tradicional e, portanto, não são problemas graves. Há de ser considerado ainda o trajeto escolar irregular da criança com mudanças constantes de escola o que pode ter prejudicado a sequência do processo.

Em uma outra atividade realizada por DAMS com a bolsista de extensão, no dia 01.09.1997, pôde-se perceber pela grafia diferente que o título e o início do texto foram dados pela interlocutora. Além deste ponto de partida para a produção do texto foi mostrada uma figura de um livro infantil para que a criança escrevesse uma narrativa (vide Anexo 2, Texto 2).

A Caixa Maluca

Um dia, lá do céu ... BUM! Caiu uma caixa
no mato. Eles que riam abrir a caixa para
ver oque que tinha dentro é o leão falou vá
mos abrilogo e começarão a brigar para ver
o que que tinha e cuando a briram tinha uma
filhote de zebra e ficarão felizes para senpre.

01.09.97

²⁵ Hipo-segmentação é definido por Silva (1991) como o processo no qual as crianças em fase inicial de escrita ‘juntam’ duas ou mais palavras. Ao processo contrário, separar uma palavra em mais partes, dá-se o nome de hipersegmentação.

Diferentemente do “relato” sobre o seu passeio, DAMS nessa produção escreve uma “estória”, segundo Perroni (1995). Nessa narrativa sobre “A caixa maluca” há uma personificação de seres não humanos, e o narrador não participa no desenrolar da ação. Além desses fatores, Perroni considera o uso da expressão “ficaram felizes para sempre” no fechamento da ‘estória’ como uma marca lingüística bastante característica de ‘estória’.

Este texto, assim como o texto “Meu passeio”, refletem que DAMS é capaz de escrever e escreve textos que permitem a construção de efeitos de sentido e que possuem uma seqüência. Constata-se nesta ‘estória’, em relação ao problema da distribuição de ‘m’ e ‘n’, (fato encontrado também no texto “Meu passeio”), que aconteceu apenas uma vez a não discriminação do uso dessas letras na palavra *senpre*, o que denota uma não interiorização total da convenção ortográfica. No entanto, conforme já ressaltado anteriormente, esse tipo de problema pode ser considerado normal para a fase de aquisição da escrita em que essa criança se encontra e não constitui algo específico da criança com capacidade cognitiva rebaixada.

Nesse texto aparece a questão da reflexão que DAMS faz da escrita das palavras. Isso pode ser evidenciado pelas palavras que segmenta de forma não-convencional, ora hipersegmentando (que riam, vá mos e a briam) ora hipo-segmentando (oque, abrilogo) o que também tem sido encontrado em textos de crianças “não-problema”, as quais também apresentam em suas produções lingüísticas o mesmo tipo de ocorrência.

Na penúltima linha parece ter havido uma preocupação de DAMS com a concordância de gênero, pois através do sinal deixado pela criança – o apagamento malfeito da letra ‘a’ – pode-se levantar a hipótese de que após ter escrito ‘uma’ que concordaria com zebra, modificou a sua idéia inicial para ‘filhote de zebra’ o que implicou em que ele voltasse e reelaborasse a estrutura ‘apagando’ a letra ‘a’ de forma a se adequar à norma gramatical.

Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997) apontam para a importância do processo de modificação de algumas palavras no texto dos aprendizes de escrita a partir de alguns dados de escrita de crianças. Para essas autoras os episódios de refacção textual são eventos que possuem motivações próprias e, portanto, são “reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem” (ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 24).

Outro fator que se evidencia neste texto, que de maneira alguma compromete o entendimento, é a não demarcação da fala de um dos personagens de modo convencional, ou seja, através do uso do travessão. Também como a demarcação inadequada da terminação verbal nas palavras ‘começarão’ e ‘ficarão’ que denota o tempo futuro ao invés de ser marcado com a terminação que indica passado, o que seria mais pertinente nesse texto, sugere ao leitor que DAMS oscila no seu texto do passado para o futuro. Mas trata-se apenas da não interiorização da forma ortográfica pois DAMS tem noção de tempo passado e futuro só não sabe marcar a nasal na escrita de modo adequado, fato comum em crianças de séries mais avançadas.

O texto “A caixa maluca” de DAMS pode se tornar inaceitável para um leitor que não tenha participado do contexto de produção pois não há explicitação a quem se refere o pronome “eles” escrito na segunda linha. É relevante compreender o contexto em que essa criança escreve esse texto. O processo de criação do texto teve uma participação direta da bolsista de extensão que se colocou nesse momento como uma interlocutora ativa ao escrever o título e as duas primeiras frases. É possível que DAMS tenha levado em conta esse contexto de produção, e conseqüentemente apenas essa interlocutora como leitora do seu texto, o que acarretou em uma não explicitação do termo ‘eles’, ou seja, a quem ‘eles’ se referia, afinal no

contexto imediato ‘eles’ eram os bichos que estavam presentes no desenho mostrado à criança.

Em uma outra atividade realizada quase um ano depois, no dia 24.08.98, percebe-se que essa criança escreve o texto ainda apresentando alguns problemas quanto à convenção ortográfica, porém não quanto ao conteúdo e significação do texto. A atividade proposta pela bolsista consistia em que DAMS, após a leitura da história de Gerusa Rodrigues Pinto “O Fantasminha Trapalhão”, recontasse a história em forma de texto (vide Anexo 2, Texto 3, 1ª Versão).

Era uma vez uma família de fantasmas
que vosta de assombras pesso um dia o fantas-
ma bisa foi assustar uma pobre velha. Ele disse
eu vou ti assustar e puchar seu cabelos o fan-
tasma puchou o cabelo e o cabelo era uma
peruca a velhinha começou a gritar socorro
pulicia a velha começou a dar guardachu-
vada e ela não sabia que ele era um fantas-
ma. O fantasma saio correndo e largou a
peruca e a irmã começou a rir no castelo
ele falou para a irma que nunca mais
ele ia assustar agem eu vou ficar susegado.

1ª versão – 24.08.98

DAMS demonstrou ter compreendido o mecanismo da escrita assim como as funções da escrita. Os sinais deixados pela criança nos fazem questionar o quanto esta atividade foi significativa para ela, porque apesar de ter escrito um texto significativo, com sequência e desenvolvendo uma narrativa, escreveu várias palavras de forma inadequada, evidenciando uma preocupação pequena quanto ao aspecto da convenção ortográfica. A bolsista fez

anotações a respeito da rapidez com que DAMS fez o texto, o que teria dificultado uma relação mais intensa com a atividade. No entanto, não se pode afirmar que ele tenha feito um trabalho isento de reflexão, pois através de indícios e marcas de apagamento deixados na terceira linha, na palavra 'ele', demonstrou uma preocupação sua de que o texto fosse compreensível ao leitor. Após ter escrito com letra minúscula a palavra 'ele', modifica a estrutura apagando e colocando um ponto final após a palavra velha e uma inicial maiúscula no 'Ele'.

Após a criança ter acabado de escrever, a bolsista de extensão através da interlocução realizou um trabalho interventivo apontando a necessidade de separação dos diálogos, além da correção da grafia de determinadas palavras seguindo a convenção ortográfica. (Ver Anexo 2, Texto 3, 2ª Versão).

Era uma vez uma família de fantasmas
que gostava de as assombrar pessoas. Um
dia o fantasma Brisa foi assustar uma po-
bre velha. Ele disse:

- Eu vou te assustar e puxar seus cabelos.

O fantasma puxou o cabelo eo cabelo e o
cabelo era uma peruca. A velhinha começou a
gritar:

- Socoro policia.

A velha começou a dar guardachuvada e ela
não sabia que ele era fantasma. O fantasma
saio correndo, largargou a peruca e a irmã
começou a rir no castelo. Ele falou para a
irmã que nunca mais ele ia asustar algem.

- Ele disse: nunca mais eu vou asustarar nin-
gem eu vou ficar susegado.

Nessa atividade de reestruturação do texto, a criança mostrou-se mais dispersiva segundo o relato da bolsista, sem muito interesse em realizar a atividade. O texto continuou apresentando alguns problemas de convenção ortográfica (susegado, ninguém, começou), repetição de sílabas (asustarar, as assombrar) ou até palavras já escritas (o cabelo – escrito duas vezes) e há ainda indícios em várias palavras da mudança de percurso que fez, por exemplo, na palavra largargou. Ele deve ter escrito inicialmente largar, mas ao verificar a continuidade ou a relação com o que já tinha escrito quis modificar para “largou”, porém não apagou o final da outra palavra deixando explícito o caminho percorrido (largargou).

A bolsista talvez tenha ressaltado que a criança estivesse mais dispersiva por considerar que num trabalho de reelaboração não devessem ocorrer mais erros, o que até poderia ter acontecido se talvez DAMS tivesse ‘decorado’ a grafia correta. Esses ‘erros’ que foram também encontrados na segunda versão podem mostrar que a criança continuava fazendo um trabalho sobre e com a linguagem. O fato de não ter escrito de maneira ao esperado pela escola talvez seja decorrente de não ter memorizado e também não ter apreendido a convenção.

A respeito do método de coleta observacional, Perroni (1995) verificou através da sua experiência que “por mais que o adulto (investigador) queira dirigir o comportamento lingüístico da criança, a longo prazo acaba vencido pela inviabilidade de suas pretensões” (PERRONI, 1995, p. 24).

DAMS, em um outro texto realizado quase um ano depois, 01.07.99, continua escrevendo textos sobre os quais o leitor pode construir sentido. A partir da atividade inicial de leitura do texto “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha, realizada por mim e outro pesquisador, solicitamos que ele escrevesse sobre a sua experiência na escola. Ressaltando

que já havia passado um bom período da sua vida nesse espaço, a atividade tinha mais o intuito, nesse momento, de verificar como a criança estava escrevendo sozinha, mas não foi vetada a possibilidade de perguntar sobre algo que não sabia, ao contrário, foi falado que poderia perguntar o que quisesse. Apesar disso, DAMS não questionou nada aos pesquisadores durante a elaboração da sua narrativa. (Ver Anexo 2, Texto 4).

A escola e divertido por causa dos professores, as brincadeiras pelo lanche da escola a sigurança da escola na escola nos aprendemos a ler e a escrever e aprender mais coisas como. Na ora do recreio nos podemos brincar com os meus colegas podemos ir no no banheiro e tomar água, na ora da aula quando a professora fica brava a professoora não para de far. Tem uns colegas que são legais outros chatos e tem uns que so pensão em brigar tem veses que as professoras brincam com os alunos quando os alunos ficam provocando as professoras.

A minha escola e picana mais e muito legal no final do ano nos dormimos qui na escola nois so dormimos na meia noite.

01.07.99

Não era objetivo neste dia realizar com a criança uma atividade posterior de releitura a fim de verificar com a criança se havia algo que poderia ser modificado no seu texto e realizar um trabalho de reestruturação. E percebe-se que autonomamente a criança não realiza ainda essa atividade apesar de já estar em uma série mais avançada.

No seu texto ele parece enfatizar muito mais as outras coisas feitas na escola do que o próprio conhecimento. Ele escreve apenas uma vez sobre ler e escrever e enfatiza o recreio, o

lanche, as brincadeiras com os colegas e as brigas. Na sétima linha a criança escreve sobre a atitude da professora quando está brava e somente após escrever sobre o lado positivo e negativo dos colegas é que retoma o outro lado dos professores, escrevendo que eles também brincam.

Toda atividade de reflexão evidenciada nesse texto através da reescrita de determinadas palavras ou dos ‘rabiscos’ encontrados no texto foi feita exclusivamente por DAMS sem intervenção do interlocutor e foi realizada durante a sua produção. DAMS, neste texto, mostrou-se mais preocupado com a convenção ortográfica de certas palavras. Isso pode ser constatado pelos indícios deixados por ele na linha nove ao escrever inicialmente “ums” e depois reescrever ‘uns’.

Um fator relevante de análise e que merece destaque é o que pôde ser verificado após a palavra “como” que ao invés de dar continuidade ao texto conforme pode sugerir o sentido do que vinha escrevendo DAMS coloca um ponto final indicando que na realidade houve uma mudança no percurso do que queria escrever. Então colocou um ponto final para poder iniciar um novo assunto.

Percebe-se no seus textos que certa peculiaridade no seu texto permanece. Parece que DAMS ainda tem dúvidas quanto o uso dos pronomes ao escrever: “Na ora do recreio nos podemos brincar com os meus colegas”. No final dessa frase, a criança se coloca, não conseguindo portanto manter a imparcialidade. Essa imparcialidade pode ser explicada ao pensarmos que está falando da sua relação com a escola, e é nesse único instante que ele coloca a narrativa na primeira pessoa. Essa questão do uso dos pronomes na 1ª e 3ª pessoas já havia aparecido no texto “Meu passeio” e pode-se afirmar, portanto, que essa marca ocorre em ‘relatos’ e comentários, ou seja, quando escreve narrativas a respeito de

experiências pessoais. Outro dado observável é que mantém ainda uma certa indiferenciação em relação à terminação do verbo na 3ª pessoa do passado e do futuro ao escrever *pensão*.

Neste texto aparece apenas uma vez a repetição de palavras ou sílabas, mas por conta da reestruturação realizada pela própria criança, diferente do outro texto no qual ele repetiu enquanto reestruturava o texto com o auxílio da bolsista de extensão. Na sexta linha DAMS risca a palavra “recreio” provavelmente por verificar que já a havia escrito no início da sentença e que ali não faria sentido repetir essa palavra. No entanto, não percebe que o “no” que acompanhava o “recreio” precisava ser retirado também, pois ao continuar escrevendo parece colocar também “no”, mas desta vez para acompanhar “banheiro”.

Analisando certas palavras escritas por DAMS como “qui” e “nois” (no final do ano nos dormimos qui na Escola nois so dormimos na meia noite) elas nos dão indícios do meio cultural em que a criança vive, pois estas palavras são provenientes de um meio cultural não-padrão. E provavelmente é só no ambiente escolar que exerce o padrão culto. DAMS deixa por conta do leitor a atribuição de sentido de determinadas palavras por não usar diacríticos, o que dificulta a leitura do texto. Ele não faz essa diferenciação porque provavelmente ele próprio não tenha se dado conta da relevância disso, o que se verifica na primeira linha quando usa “e” ao invés de “é”, na sentença A escola e divertido por causa ... assim como na palavra “nos” que deveria ter colocado o acento de forma a diferenciar que é “nós” na sentença e não fez isso. Apesar de não usar o diacrítico na palavra só, desobedecendo a regra, isso não causa tantos problemas ao leitor, afinal o uso do acento não é para diferenciar uma palavra da outra, nesse caso o acento é apenas uma convenção e não há possibilidade da palavra ter outro sentido.

Em relação ao teste WISC III pode-se perceber que, por exemplo no subteste Informação, DAMS acertou todas as questões referentes ao domínio do tempo público,

demonstrando portanto ter compreendido a relação temporal das coisas. Isso, no entanto, pode também ser verificado no seu primeiro texto “Meu passeio” ao relatar os fatos acontecidos com o próprio sujeito em uma sequência lógica e temporal.

DAMS escreve, e percebe-se que tem uma atividade reflexiva em relação ao que escreve. A falta de concentração, apontada pela escola como um problema talvez até de ordem cognitiva, é um problema para os professores na medida em que DAMS escreve muitas vezes apresentando problemas quanto à convenção ortográfica e quanto à repetição de palavras. Porém escreve textos bastante significativos, “tem algo a dizer ao leitor” e, da forma como escreve, permite que sejam construídos sentidos.

Em função do seu histórico escolar de várias repetências, de uma situação escolar descontinuada e de ter uma idade avançada para frequentar a segunda série, ao chegar nessa escola conveniada com o Projeto DACA, DAMS é encaminhado para avaliação.

Os textos escritos por DAMS e aqui analisados possibilitam dizer que essa criança escreve, que demonstra ter compreendido o mecanismo e as funções da escrita. A análise dos textos revela que a criança precisa ainda refletir mais quanto à separação dos diálogos, seja em ordem direta ou indireta, quanto ao uso dos pronomes na 1ª e 3ª pessoas e precisa interiorizar a forma padrão e as convenções dos registros de escrita. Estes problemas apresentados, para a lingüística não se constituem ‘graves’ problemas, são fatos observáveis no percurso dos aprendizes de escrita.

Conclui-se, portanto, que ao invés de ser considerado “limitrofe” DAMS teria que ser considerado ‘capaz’ demais pois com tanta irregularidade escolar consegue escolar consegue escrever textos significativos e isso só a análise lingüística pode revelar.

5.2 CASO AFPS

AFPS foi encaminhado ao Projeto, em 1996, quando estava na 2ª série, com oito anos e um mês e em 1999 encontrava-se matriculado na 4ª série. Sua data de nascimento é 18.09.88.

AFPS nasceu prematuro, com seis meses. Quanto ao seu desenvolvimento não houve intercorrências. Ele foi o primeiro filho de uma família com dois filhos, sendo o outro filho uma menina que tinha sete anos na época da avaliação de AFPS no Projeto. O pai tinha 45 anos, 2º grau completo e trabalhava com computação gráfica. A mãe tinha 40 anos, 3º grau incompleto e trabalhava como vendedora. Os pais estavam separados há quatro anos e seis meses.

AFPS foi uma criança que desde muito cedo teve contato com o ambiente escolar. Iniciou com um ano e quatro meses frequentando o maternal. Com três anos e quatro meses frequentou o Jardim e começaram a haver queixas dele por ser mais lento que as outras crianças. Essa queixa também foi a da escola conveniada com o Projeto que fez o encaminhamento para avaliação, pois a criança, desde que havia começado a estudar nessa escola, na primeira série, precisou de acompanhamento fora do horário de aula, no chamado contraturno.

Segundo relato da mãe ao neuropediatra que realizou a avaliação, a criança era organizada, responsável e fazia as tarefas com o auxílio da mãe no período da manhã. Quanto às suas atitudes, a mãe relatou que a criança tinha um comportamento bem agressivo no ano anterior (1996) mas havia melhorado, o que foi confirmado pela escola. Segundo a mãe, a criança tinha se tornado mais obediente e fazia as coisas quando lhe era pedido, apesar de reclamar.

Durante a consulta médica a criança mostrou-se um pouco ansiosa. AFPS tinha estrabismo convergente e usava óculos com um grau bastante elevado. A mãe relacionou como queixas o fato dele ser bastante irrequieto, agir como “um motorzinho”, distrair-se facilmente, ter medo de enfrentar novas situações, dificuldade de concentração e ser muito preocupado.

A criança morava com a mãe e a irmã em um apartamento cedido pelo avô paterno, o qual não visitava os netos. O pai tinha contato com as crianças apenas uma vez por mês e isso acontecia, segundo a mãe, em decorrência do pai ter problemas com a sua nova esposa. A mãe referiu-se a uma certa competitividade entre AFPS e a irmã, por somente AFPS precisar de contraturno.

A escola apontou que a maior dificuldade da criança era em Matemática, existindo dificuldades severas para ‘montar’ o problema e resolvê-lo. Parecia ter maior facilidade em executar a tarefa mentalmente, sem registrar o processo no papel. A escola ainda mencionou problemas em português, como troca de letras (não especificou quais), mas reconheceram não ser esse o problema que mais chamava a atenção.

Após a equipe multiprofissional ter se reunido e discutido o caso, chegaram à seguinte conclusão: a criança, em decorrência da competição que há com a irmã mais nova, que é mais esperta, mais rápida e que não precisa de contraturno, apresenta-se emocionalmente comprometida, o que influencia no seu rendimento escolar. A escola relatou que após haver estímulo da professora, a criança melhorou a sua auto-estima, o que resultou numa melhora no aproveitamento escolar.

A psicóloga aplicou o teste WISC III na criança e os resultados foram: QI verbal: 78 – limítrofe; QI performance: 70 – limítrofe; QI total: 71 – limítrofe. Analisando mais detalhadamente cada subteste da parte verbal pôde-se verificar que somente no subteste

Aritmética o número de respostas adequadas foi igual ao esperado para uma criança de mesma idade que a sua, ou seja, oito anos e seis meses. É relevante comparar essa informação com a queixa da escola de que a criança teria maiores dificuldades em Matemática. Segundo o teste, a criança não teria grandes problemas nessa área, pois respondeu de forma adequada ao esperado para sua idade. É importante ressaltar que apesar de ter sido encaminhado ao Projeto no final do ano de 1996, a aplicação do teste só foi feita em março de 1997, quando AFPS estava com oito anos e seis meses.

Foram encontrados no arquivo dezesseis produções de textos e destas foram selecionadas cinco como representativos para aqui serem analisadas mais detalhadamente (vide Anexo 3).

Um dos primeiros registros escritos que se tem da criança data do final do mês de novembro (28.11.96), ou seja, logo após o envio para avaliação no Projeto. A atividade realizada com a criança não teve o intuito nesse momento de fazer um trabalho interventivo quanto às suas dificuldades, mas sim de verificar como a criança vinha se apropriando da linguagem escrita até aquele instante, em função desta ser a causa de preocupação da escola, que a encaminhou para avaliação.

Durante a atividade realizada com a bolsista, AFPS demonstrou ter uma boa noção espacial, dizendo onde morava, como vinha para a escola, em que sentido ficava sua casa. Relatou que ele e a irmã mais nova (que estudava na primeira série) iam à escola com a mãe e voltavam com a empregada, pois a mãe trabalhava em um shopping e só voltava para casa após às 22 horas. A criança disse que ficava esperando a mãe chegar e por isso ia dormir bem tarde.

A sua produção lingüística foi realizada após a bolsista ter lido uma história escolhida pela criança – “Feliz Aniversário, Lua” – da autora Frank Asch, sendo que, ao término, foi

solicitado que a criança contasse o que havia entendido da história. A bolsista relatou que a criança falou espontaneamente apenas sobre o final da história, mas que ao ser questionada sobre outros fatos da narrativa conseguiu recuperar os dados e responder adequadamente. Foi solicitado então à criança que escrevesse sobre a história lida, ao que ela não se mostrou muito interessada em fazer. Diante disso, a bolsista procurou outra alternativa com a criança, de forma a trazer um conteúdo que fosse significativo para ela. Então, como estava próximo do final do ano letivo e logo a criança iria entrar em férias, foi pedido que escrevesse sobre o que gostaria de fazer nesse período.

As férias

Nas férias eu vou para praia brincar na água e quando eu volta eu vou brincar com meus amigos andar de roller e depois vou passear com meu pai e no outro dia vou passar o dia com minha mãe.

28.11.96

Quanto ao texto (ver Anexo 3, Texto 1), percebe-se que a escrita é legível, tem significado, mantém adequação ao que foi proposto, o que possibilita ao leitor que construa efeitos de sentido, apesar de ainda nesse momento a criança não ter usado sinais de pontuação adequados. Este texto foi produzido através de muita interlocução com a bolsista, pois AFPS havia escrito “Nas férias eu vou para praia” e parou. A interlocutora perguntou então o que ele iria fazer lá, com quem ele iria, de forma que AFPS continuasse a escrever. Percebe-se através dessa atividade que, apesar de AFPS ter compreendido o mecanismo da escrita, ele não via muitos motivos para escrever. Ele deu continuidade após a conversa com a bolsista mas acrescentou apenas “Nas férias eu vou para praia brincar na água”. Novamente houve uma intervenção para que ele continuasse a escrever, dando mais detalhes do que iria fazer nas

férias, se só iria para a praia, se iria fazer outras coisas e quais seriam. Ele continuou então a escrever.

Neste texto a criança fala de suas experiências pessoais, o que se constitui num ‘relato’ (Perroni, 1995). Isso fica evidente ao verificar que o que diz faz parte do seu contexto familiar. Como vê o pai apenas uma vez por mês, sai com ele para ‘passear’, enquanto com a mãe, com a qual convive diariamente, vai ‘passar’ o dia porque se sai para passear com a mãe isso não se sobressai ao tempo que fica em casa com ela.

Ainda nesse contato, a criança falou para a bolsista que as suas dificuldades maiores eram com as continhas. A criança mostrou-se bastante insegura para responder às seguintes contas: $10 \div 2$ e $12 \div 2$. Precisou da ajuda da bolsista para conseguir finalizar a tarefa. AFPS demonstrou estar bem consciente das suas dificuldades, pois foi a mesma apontada pela escola.

Quase um ano depois – 10.10.97, ele escreveu o texto abaixo a partir de conversa com a bolsista sobre os sonhos que ele tinha. A bolsista registrou o que a criança falou, antes de escrever. Ele disse que sonhava com:

“Um jogo de futebol com os amigos do prédio e em ganhar um relógio do pai”.

Em seguida foi solicitado que escrevesse. (Este texto não encontra-se em anexo (a 1ª versão) devido a reestruturação ter sido realizada no próprio texto, sem ter sido reescrito. O registro abaixo transcrito está de acordo com as anotações da bolsista).

Os Meus Sonhos

Um dia eu estava Sonhando que ia acontecer
uma brincadeira era um campeonatinho lá no Prédio só que
daí não aconteceu e daí agente ficou triste.

E daí agente teve uma ideia que ia ser no sa-
bado.

1ª versão – 10.10.97

A criança fez uma narrativa do tipo relato segundo Perroni (1995). Ele escreveu sobre a sua experiência pessoal, de algo que lhe aconteceu “um dia”. AFPS estava na 3ª série quando escreveu este texto e ainda usou o conetivo continuativo *e daí* que é mais usado na fala ao invés de outro mais apropriado à escrita. Ele escreveu *agente ficou triste* modificando então a estrutura do que falava, mudando o discurso do “eu” para o “nós”, dando a noção de que havia mais pessoas envolvidas no campeonatinho e que portanto não era um sonho só seu.

Como a criança havia comentado sobre outro sonho, a bolsista perguntou se ele gostaria de relatá-lo. Isso fez com que a criança continuasse a escrever *E daí tinha um amigo que tinha comprado uma caixa de bombinha*. A interlocutora após ler o que AFPS tinha escrito questionou a finalidade da compra da caixa e ele continuou a escrever *ele ia estorar*. A criança, antes de escrever a palavra ‘estourar’, perguntou se escrevia com ‘h’ ou com ‘i’, ao que a interlocutora respondeu que era com ‘es’, o que mostra a reflexão da criança sobre a escrita em processo de construção. Diante de uma outra intervenção da bolsista a respeito de por que o amigo estouraria a bombinha, ele continuou escrevendo *se o time dele ganhace ele ia lá na rua estorar as bombinhas*, e o ponto final foi colocado após a bolsista ter dito à criança. Percebe-se

portanto que sem a intervenção, os questionamentos da bolsista o seu texto ficaria com informações incompletas o que revela também a capacidade de escrever com a ajuda do outro.

Nesta versão final do texto percebe-se o trabalho de reestruturação que foi realizado pela criança com o auxílio da bolsista que teve o papel de negociar para que os detalhes omitidos fossem explicitados de forma escrita. (Ver Anexo 3, Texto 2, 2ª Versão).

Os Meus Sonhos

Um dia eu estava Sonhando que ia acontecer uma brincadeira, era um campeonatinho lá no Prédio. Só que daí não aconteceu e daí agente ficou triste.

E daí agente teve uma ideia que ia ser no sábado. E daí tinha um amigo que tinha comprado uma caixa de bombinha ele ia estorar se o time dele ganhace ele ia lá na rua estorar as bombinhas.

2ª versão – 10.10.97

A bolsista relatou que essa foi a versão final da criança, após o texto original ter sofrido modificações a partir da interlocução estabelecida com a bolsista. A vírgula após a palavra “brincadeira” só foi colocada depois do texto pronto, assim como, o ponto final após a palavra “Prédio”. Essa atitude de AFPS decorre de ter lhe sido chamada a atenção sobre a necessidade de colocar esses marcadores, de modo a deixar o texto mais claro ao leitor.

Neste texto também é interessante observar que a criança parece não se preocupar em explicitar determinadas idéias, escrever mais coisas a fim de deixar mais claro o que queria dizer, talvez por considerar apenas o interlocutor imediato – a bolsista – como seu leitor. Por

exemplo, ele não explicita de que “campeonatinho” está falando, porém, se levarmos em conta o contexto imediatamente anterior registrado pela bolsista, saberemos que é de futebol, pois ele o havia dito.

A bolsista perguntou então se ele gostaria de acrescentar algo ao seu texto visto terem conversado sobre mais coisas que ele sonhava. Ele acabou optando por continuar. AFPS estabeleceu uma continuidade com o que já tinha escrito usando um operador coesivo (e daí) que daria noção de sequência, e manteve a unidade temática nas quatro últimas linhas escritas.

Em outra atividade, realizada no mês seguinte, a criança escreveu o texto que segue, após ter lido a história “O dono da bola” e ter comentado que havia acontecido algo semelhante à história com ele.

O jogo

Um dia eu estava querendo fazer um jogo com os meus amigos. A gente não tinha bola para jogar só tinha um pia que tinha a bola, a gente pediu emprestada ele não emprestou a bola. e daí agente brigou com ele e daí ele fechou a janela e não deu a bola para agente e daí agente foi jogar video game.

04.11.97

Algumas modificações foram feitas com o auxílio da bolsista, como na palavra ‘emprestada’. Os indícios deixados pela criança revelam que ela havia escrito *imprestada* e que depois foi corrigido (ver Anexo 3, Texto 3). Outras alterações decorrentes de intervenção foram nas palavras ‘e daí’ e ‘a gente’, as quais haviam sido escritas sem segmentação. Os sinais da escrita anterior que ficaram ainda visíveis, apesar de terem sido apagados, revelam que na expressão ‘e daí’ a criança hiposegmentou apenas uma vez, o que

aponta para uma certa instabilidade da criança diante desta palavra. Diferentemente da expressão **agente**, a qual escreveu todas as vezes de uma única maneira com hiposegmentação. Esta hiposegmentação pode ter acontecido por puro desconhecimento da grafia da palavra ou por na oralidade a expressão ‘a gente’ ser falada numa continuidade o que faria a criança supor que na escrita ocorre o mesmo.

A instabilidade da criança diante da mudança de voz do “eu” para o “nós” neste texto também apareceu quando ela escreveu **e daí agente brigogamo**, o que fica inaceitável ao leitor comum, mas é revelador do processo pelo qual a criança passou. Provavelmente AFPS pretendia escrever “a gente brigou” mas, ao se ‘dar conta’ que falava não apenas de si mesmo, mas também dos seus amigos modificou o percurso fazendo a concordância verbal no plural.

Essas duas narrativas do tipo ‘relato’ – “Os Meus Sonhos” e “O jogo” – iniciam da mesma forma, com “Um dia”, o que remete às histórias infantis. De certo modo, faz uma localização no espaço, mas a especificação é vaga, o que dificulta uma localização mais precisa ao leitor.

Outro dado revelador da relação de AFPS com a escrita é esse texto produzido em 24 de agosto de 1998, após a leitura do livro “O Fantasmilha Trapalhão”, de Gersa Rodrigues Pinto. (Ver Anexo 3, Texto 4, 1ª Versão).

O Fantasmilha trapalhão

O Fantasmilha trapalhão era
ruim com as pessoas. Um dia ele
foi passear lá fora e encontrou um mosso
que estava passeando, e o fantasmilha

trapalhão falou para o mosso. ei mosso
vou puxar o seu cabelo tabom.

Ei pare com isso! vou contar para o
delegado! seu mosso chato vou puxar
mais o seu cabelo, e daí o trapalhão foi
embora porque a polícia estava vendo
tudo o aconteceu.

1ª Versão – 24.08.98

Nota-se neste texto que a dificuldade da criança permanece em separar os turnos dos diálogos, nesse caso, na narrativa do diálogo. Apesar de não fazer tal separação, seu texto é compreensível, possibilita que o leitor atribua algum sentido ao que escreveu. Ao terminar o texto, a bolsista fez um trabalho de interlocução com a criança e a auxiliou na reestruturação do texto, separando os diálogos e orientando quanto à grafia correta de determinadas palavras como: ‘fantasminha’, que a criança havia escrito ora de forma correta ora usando a letra ‘m’, e ‘moço’, que escreveu em todos os momentos como MOSSO. Ao reescrever, a criança fez a mudança do tempo verbal ‘aconteceu’ para ‘acontecia’ de forma autônoma, o que possibilitou que o seu texto ficasse mais elaborado e demonstrou uma reflexão maior sobre a linguagem. O texto reestruturado ficou assim (ver Anexo 3, Texto 4, 2ª Versão):

O Fantasminha trapalhão

O Fantasminha trapalhão era
ruim com as pessoas. Um dia ele
foi passear lá fora e encontrou um
moço que estava passeando. O fan-
tasminha trapalhão falou para o moço:

_ Ei moço vou puxar o seu cabelo.
 Então o mosso falou:
 _ Ei pare com isso! Vou contar para o delegado!
 E o fantasma falou:
 _ Seu moço chato! Vou puxar mais o seu cabelo.
 Daí o trapalhão foi embora porque a polícia estava vendo tudo o que acontecia.

2ª versão – 24.08.98

O texto seguinte, escrito um ano depois, 01.07.99, teve um contexto de produção diferente do normalmente proposto pelos bolsistas. Dois pesquisadores fizeram uma atividade com aproximadamente quatro alunos ao mesmo tempo. A atividade inicial foi a leitura da história “Quando a escola é de vidro”, da autora Ruth Rocha. Após a leitura, foi provocada uma discussão com as crianças a respeito da história lida. Em seguida foi solicitado que escrevessem sobre a sua experiência na escola. Em nenhum momento foi vetada a possibilidade de interlocução entre os participantes daquela atividade com os pesquisadores. Eles podiam perguntar o que quisessem. O texto escrito por AFPS foi o que segue abaixo (ver Anexo 3, Texto 5):

Eu gosto da escola, por causa das professoras, elas gritona
 são muito legal. Tem professoras que são um pouco
 O meu colégio é um colégio muito bom. Eu
 nunca pensei em mudar deste colégio. É um
 colégio pequeno mais é muito bem feito.
 Os meus colegas são muitos legais, só que tem
 alguns que só gostam de brincar de lutas.

E a matéria que eu mais gosto é a de Ciências.

01.07.99

Este texto foi produzido por AFPS sem auxílio do outro. É interessante perceber que ele faz um texto onde predominam as comparações. Inicia falando das professoras que são legais, mas logo na sequência refere-se a algumas que diferem dessa característica, que são “chatas”, termo trocado por *gritona*. Ele continua enfatizando como seu colégio é bom e, ao falar sobre determinada atribuição da escola – ser pequena – que poderia desfavorecer a escola, ele em seguida atribui algo positivo à escola, ou seja, apesar de pequena ela é bem feita, o que aliviaria o peso de sua crítica. Seu comentário tem continuidade ao falar dos colegas e aqui, novamente, estabelece um paralelo dizendo que alguns são legais mas, por outro lado, teriam alguns que não seriam tão legais por gostarem de *brincar de lutas*. Essas comparações tão presentes no texto de AFPS podem ser decorrentes das comparações feitas entre ele e sua irmã de maneira competitiva.

Conclui-se que AFPS tem domínio da escrita e escreve de maneira muito próxima ao que a escola espera, ou seja, sem graves problemas com a convenção ortográfica. Houve um visível progresso com relação ao primeiro texto “As férias” no qual, apesar de demonstrar dominar o mecanismo da escrita, apresentava dificuldade em expressar suas idéias de forma espontânea, sem ajuda do outro, o que talvez possa ser associado a uma não compreensão das funções da escrita. Em relação ao último texto, sobre a escola, a criança escreveu de forma autônoma um texto com certo volume de escrita sem ser necessário um interlocutor que o ajudasse a dar continuidade ao texto.

É interessante notar que os seus textos se adaptam ao modelo escolar, tanto que a queixa inicial da escola não incidiu neste ponto. Os seus textos quase não apresentam

problemas de convenção ortográfica mas, por outro lado, há alguns fatores que poderiam ser melhor trabalhados com a criança como, por exemplo, a diferenciação mais clara entre narrativa e diálogo e também a conscientização da diferença de referência do “eu” e “nós”.

5.3 CASO TC

TC é uma criança do sexo masculino, nascida em 21.06.1985, tendo sido encaminhada ao Projeto em agosto de 1993, aos oito anos e dois meses, cursando a 2ª série, fazendo reforço três vezes por semana e estava matriculado em 1999 na 6ª série.

A mãe apresentou, na avaliação neurológica, como queixa principal dificuldades de aprendizagem, tais como: troca de letras (‘m’ e ‘n’; ‘g’ e ‘q’); dificuldades ortográficas relacionadas à convenção da escrita. A criança teve dificuldades em memorizar as letras na 1ª série, só aprendeu a soletrar no final do ano. A professora referiu-se a TC como uma criança mais lenta do que as outras, e o pesquisador-interlocutor nas atividades extra-classe também registrou a forma lenta como a criança escrevia. Foi relatado ainda que se distraía facilmente nas atividades como cópia, o que é facilmente entendido, pois são atividades sem significado para a criança. A mãe dizia que a criança era bastante agitada, mas negava distração. Não tinha dificuldade com números e lia corretamente em casa, segundo relato da mãe.

Quanto ao comportamento afetivo-social, mãe e professora relataram que a criança tinha vergonha de dizer que não sabia, pois achava que os colegas iriam rir dela. Era vítima de provocações (chamavam-no de gordo, roubavam-lhe o lanche) o que provavelmente comprometeu sua auto-imagem. Mesmo diante de tais situações, a mãe dizia que a criança não tinha problemas de relacionamento preferindo crianças maiores e adultos.

Durante a avaliação com a equipe de neurologia, TC permaneceu bastante quieto e, segundo a avaliadora, parecia não estar compreendendo o que era perguntado, fazendo um grande esforço para responder.

Um outro bolsista, ao observar o material escolar da criança, notou que as atividades eram um reflexo da concepção de linguagem tradicional que ainda está presente na escola, pois os exercícios do caderno nas aulas regulares eram, por exemplo, separar e ordenar sílabas (dra-qua-do), ditongo, hiato, complete com 's' ou 'ss'. Essa forma de trabalhar mostra a concepção mecanicista de linguagem ainda presente na escola, apesar da oficialização de uma proposta interacionista desde 1990.

A abordagem usada tanto pelo bolsista quanto pela pesquisadora-interlocutora foi baseada na concepção de linguagem tecida nas relações sociais, na linguagem em uso. Nessa concepção, a linguagem é focalizada a partir do processo interlocutivo no qual a criança tem papel ativo ao formular hipóteses sobre a linguagem oral e sobre a escrita.

Na avaliação psicológica, TC realizou os treze sub-testes do teste WISC-III e, ao observar a folha de registro com as anotações da profissional, verifiquei que a mesma não anotou todo o comportamento verbal e não-verbal emitido pela criança. Não registrou as respostas textualmente, apenas fez um risco no que provavelmente considerou errado e, conseqüentemente, atribuiu score zero. O não registro da resposta completa da criança, nesse caso, acarretou em perda de indícios, sinais clínicos que poderiam ter importância significativa para a compreensão de como essa criança se organiza, compreende o mundo. O que restou para avaliação foi o resultado final, no qual TC obteve na contagem verbal um QI de 73, classificação limítrofe; na contagem da parte de execução um QI 94, classificado dentro da média (inteligência normal); e na contagem total um QI de 87, inteligência média inferior.

Foram encontrados no arquivo três dados lingüísticos de escrita e eles serão analisados a seguir (vide Anexo 4).

Através dos escritos do interlocutor depreende-se que TC escolheu o livro “A Banheira da Alice” de Lúcia Pimentel Góes, leu (parecia gostar dessa atividade conforme notações da bolsista) e, em seguida, mostrou ter compreendido o que havia lido ao contar o que mais gostou da história, frente a uma possível intervenção do interlocutor. O relato da história de TC foi registrado da seguinte maneira pelo interlocutor:

"Gostei da parte final onde todos os bichos estão na banheira com Alice, daquela parte que a mãe entrou e Alice ficou triste".

Registro do relato oral de TC feito pelo interlocutor.

As anotações existentes no banco de dados nos dão indicativos de que o interlocutor solicitou um registro escrito da história lida após essa conversa, o que fez TC escrever o seguinte texto (ver Anexo 4, Texto 1):

A Mãe da Alice abre a porta do banheiro e vê
um jacarezinho nadando de costas:
uma tartaruga mergulhando de pula, pula.
e os peixes nadando na banheira ea mãe
e da Alice emtrou demtro do banheiro e
brigou calice.

17.08.93

Ao compararmos o relato oral e a produção escrita notamos que TC não escreveu sobre o que havia relatado. Mayrink-Sabinson (1990-C) aponta para esse fato dizendo que a

criança não escreve o que fala porque a função de informação já teria sido cumprida. Ela já falou, já informou ao outro oralmente e portanto não encontra razões para escrever.

O texto de TC cumpre a sua função de informatividade, ao comunicar ao leitor sobre Alice, que está no banheiro (implícito) e que sua mãe não gostou de ver os bichos na banheira, tendo por isso brigado com ela.

Se fizermos uma relação com os indícios da produção oral da história, veremos que TC deixou claro estar Alice na banheira com os bichos, o que na produção escrita não aparece, e só se pode afirmar que Alice estava no banheiro ao verificarmos que TC informa que primeiro a mãe abriu a porta e, ao ver a cena, entrou no banheiro e brigou com a filha – Alice. As pistas deixadas por TC levam a essa conclusão. No entanto, não deixa claro que ela (Alice) estava na banheira com os bichos, talvez por considerar na produção do seu texto que o seu interlocutor seria o mesmo do seu relato oral, julgando, portanto, desnecessário repetir a mesma informação na escrita.

É interessante observar que TC situa a sua narrativa tendo como personagem principal a mãe, talvez por isso não esclareça ao leitor onde Alice estava e como se sentiu, conforme relato oral. Todo o seu enfoque está voltado para as ações da mãe: **abre, vê, entrou e brigou**. Outro fato possível de análise é a mudança do tempo verbal. TC inicia utilizando verbos no presente para as ações da mãe, o que não se dá no final do texto, quando coloca os verbos no passado. Isso ocorreu após ter relatado as ações dos animais no gerúndio. Uma suposição para tal fato é que a mudança de relato das ações da mãe para as ações dos bichos alterou o seu modo de construir a sentença e, ao voltar a relatar as ações da mãe, “perdeu-se”, não conseguindo manter as ações no mesmo tempo verbal do início. Outra suposição é que o interlocutor tenha solicitado a TC uma continuidade para a história, o que teria gerado essa transição no tempo verbal.

Conforme o relato da mãe para a equipe de neuropediatria sobre as trocas das letras ‘m’ e ‘n’, no texto aparece a ‘troca’ em duas palavras: **em**trou e **de**ntro. Porém isso não acontece nas palavras ‘mergulhando’, e ‘nadando’- escrita duas vezes de forma correta. Uma suposição é que TC ainda não tenha internalizado a regra que estabelece que só diante de ‘p’ e ‘b’ deve-se usar a letra ‘m’. Parece ser bastante provável que TC esteja considerando a palavra ‘em’ escrita isoladamente, o que o levaria a escrevê-la da mesma forma em outras palavras. O que parece que TC não discriminou foi o uso que se deve fazer dos grafemas em diferentes contextos, revelando a instabilidade na internalização da convenção ortográfica.

TC fez uma hipo-segmentação – **ea** – que se constitui numa “junção de duas ou mais palavras” (SILVA, 1991, p. 33) e pode ter sido decorrente de uma preocupação sua com o desfecho da história que, segundo parece, foi incentivado pelo interlocutor. TC, ao dar continuidade ao seu discurso através da atividade escrita, apresentou uma variação na representação de uma unidade gráfica que em outra sentença já havia segmentado normalmente.

O seu texto parece ter tido várias modificações, decorrentes das marcas deixadas ao apagar, que ficam sem possibilidade de informar se foram realizadas só por TC ou se foram feitas com a ajuda do interlocutor. Outro fato observável é com relação ao nome ‘Alice’ que aparece escrito três vezes. Na primeira vez, TC parece ter escrito com letra minúscula e, em seguida, corrigido. É possível que a conscientização de TC tenha se dado antes ou depois de escrever pela segunda vez a palavra com inicial maiúscula, o que o levou a voltar e a corrigir a palavra grafada no início do texto. No final do texto, ao escrever **cal**ice (com a Alice), não parece ter tido preocupação com a inicial maiúscula; revelando a instabilidade quanto a esta questão. A expressão **cal**ice (com a Alice) reflete uma marca da oralidade da criança que não sofreu influência do interlocutor, pois ela poderia ter utilizado um referente – ela.

No ditado que o interlocutor realizou com a criança, segundo os registros (ver Anexo 4, dado 1), a criança corrigiu sozinha a inicial de Jujuba, de Alice e o “l” de salta, o que mostra bem a instabilidade do processo de construção de TC em relação à aquisição da linguagem escrita.

banheira – peixes – vremenhos – jacaré
golfinho – Jujuba – Alice – jardim –
convida – bricado – Tartaruga – tarde
pega – sapo – quero – teimoza – dedão
quente – salta – balde

17.08.93

Uma outra atividade realizada com TC ocorreu no dia 01.07.99. Eu e outro pesquisador fizemos um contato com TC e outros colegas que estavam na 5ª série ou na mesma série que a sua (6ª série). A intenção desse encontro era obter uma produção de texto partindo de uma atividade interlocutiva. A atividade que precedeu a produção do texto foi a leitura de um texto em voz alta feita por um dos pesquisadores. O texto escolhido foi: “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha. Após a leitura, os pesquisadores promoveram uma discussão com os alunos levantando algumas informações do texto, e também foram estabelecidas algumas reflexões sobre o que é escola, o que representa e sobre o tempo que se passa nela. Logo após, foi pedido que fizessem uma produção escrita sobre a escola. A produção escrita de TC é a que segue:

A ESCOLA

Á eu estou me setindo muito bem na escola,
des da primeira serie estou estudando aqui, estou
me sentindo muito bem dentro da escola.

A escola é meu segundo lar este ano,

estou me sentindo muito bem por que estou aprendendo muito. Os professores já mudaram são outro, os professores são legais e dão aula muito bem.

Estou me sentindo muito bem na escola eu acho que eu não gosto da diretora porque ela é chata, tinha que ser outra diretora bem mais legal do que esta.

01.07.99

TC iniciou falando de como se sente confortável em relação à escola de uma forma bem geral, ampla. No segundo parágrafo especificou a sua experiência na escola afirmando “sentir-se bem”, relacionando com o fato de estar aprendendo e pareceu correlacionar a aprendizagem com o fato de ter professores legais e boas aulas.

É interessante o quanto TC está preocupado em assegurar ao leitor que está se sentindo bem na escola, pois faz isso novamente no terceiro parágrafo. No entanto, expõe seus sentimentos negativos em relação à diretora, dizendo ser esta uma ‘chata’ e que deveria ser substituída por outra ‘legal’.

Pode-se notar que TC reassegura a todo momento ao leitor que gosta do espaço escolar, o que talvez tenha sido motivado pela leitura do livro inicial, no qual as crianças estão bastantes insatisfeitas com a escola e se rebelam contra este espaço. A maneira como inicia o seu texto ‘Á’, parece revelar essa contraposição, no sentido de admiração. A expressão ‘Ah!’, que é um recurso mais utilizado na fala ou na escrita informal, por exemplo em gibis, TC a grafa acentuando-a parecendo até mostrar admiração, no sentido de que ele se sente tão bem na escola que nada precisaria ser mudado.

TC está preocupado em comunicar o seu bem-estar, o que sente e, ao escrever, aparecem inconstâncias na escrita da palavra *sentindo*. Das quatro vezes que

provavelmente quis grafar a palavra ‘sentindo’, escreveu duas vezes de forma correta, uma vez escreveu **setindo**, que semanticamente não tem sentido nenhum na língua portuguesa e uma vez **sentido**, o que poderia facilmente ser entendido na sua frase por *tenho me sentido muito bem* ou ainda poderia ser substituído por **sentindo** que teria o mesmo efeito de sentido: *Estou me sentindo muito bem*.

TC faz ainda hipo-segmentação (**doque**) e hipersegmentação (**des da**). Além de, nessa última palavra, fazer assimilação (de + a = da). A hipersegmentação pode ter se realizado em função de ser possível na língua portuguesa escrever a palavra ‘da’ isoladamente. Quanto à hipo-segmentação, parece estar mais associada à imposição pelo ritmo de leitura.

Na frase: **Os professores já mudaram são outro**, TC não flexionou a palavra ‘outro’ que se refere a: os professores. Trata-se de uma marca da oralidade de uma variante não-padrão para a escrita.

TC mostrou ter se apropriado da convenção da escrita, de escrever ‘m’ só diante de p e b, queixa que foi relatada para a equipe de neuropediatria e que apareceu no texto do dia 17.08.93, queixa que para os não-lingüistas é relevante. Logo na primeira linha corrige a sua escrita ao escrever a palavra **setindo**, retificando a sua escrita, escrevendo a letra ‘d’ sobre a letra ‘m’ (ver Anexo 4, Texto 2). Sob o olhar do lingüista isto não é um problema de escrita. Trata-se da marca de nasalidade que como poder feita de diferentes modos na língua, provoca instabilidades na apropriação.

Ao analisar o teste de inteligência WISC III de TC, percebeu-se a restrição de dados em relação ao caso. O registro incompleto das respostas da criança implicou uma limitação de pistas, sinais, que poderiam vir a ser utilizados na compreensão diagnóstica do caso. O único

dado considerado então foi o resultado na parte verbal do teste, que sugeriu uma classificação limítrofe, o que justifica o estudo desse caso nessa pesquisa.

Com relação à sua produção escrita, percebe-se que TC faz um texto, se for considerada a definição de Geraldi (1995). TC demonstrou ter algo a dizer e levou em conta o leitor do seu texto. Ao fazer a leitura das produções de TC, percebe-se que as frases escritas por ele possibilitam construir sentidos, sendo possível concluir que a proposta de compreensão feita pelo escritor ao produzir o texto foi cumprida. No entanto, apesar de serem observados indícios da alternância de papéis de escritor/leitor, onde o escritor, TC, ao reler o seu texto percebe situações como as de apresentação gráfica e as corrigi elas ainda não são tão frequentes quanto o desejado pela escola para uma criança que frequenta a sexta série. TC, mesmo estando nessa série, parece não estar muito preocupado com a forma gráfica apresentada ao leitor. Ele mostra não ter interiorizado determinadas formas adequadas de representação gráfica ao permanecer fazendo hiper e hipo-segmentações, assim como ao continuar exibindo no seu texto marcas de oralidade que poderiam ser facilmente resolvidas com uma leitura do próprio texto.

A forma de escrever de TC revela a singularidade com que desenvolve ações com a linguagem e sobre a linguagem. TC, mesmo sendo considerado 'limítrofe' na parte verbal do teste de inteligência WISC III, escreve, e as singularidades da sua forma de representar a escrita em nada impedem de constataremos que ele tem o que dizer, tem uma razão para dizer o que diz e tem para quem dizer, além de fazer progressos, no seu ritmo.

As particularidades na forma de escrever, inaceitáveis para a maioria dos professores em função da série em que TC está são irrelevantes sob o ponto de vista de que não prejudicam na capacidade de produzir efeitos de sentido ao texto elaborado por TC. Esse último contato propiciou perceber que TC precisa ainda de um interlocutor que lhe 'provoque'

no sentido de refletir sobre o seu texto, pois ele ainda desconsidera isso até esse último momento, o que pôde ser constatado, quando perguntei se não gostaria de ler o seu texto para verificar se algo precisava ser mudado ou acrescentado a que ele respondeu que isso não era necessário. E como a atividade proposta era perceber como TC vinha se apropriando do objeto lingüístico escrito, sem maiores intenções naquele momento de propiciar uma atividade de reestruturação, não foi feita uma leitura com ele do seu texto.

5.4 CASO RFPN

RFPN é um menino, nascido em 11.02.1987 e que foi encaminhado ao Projeto em outubro de 1994, com a idade de sete anos e oito meses e estando matriculado na 1ª série e em 1999 estava na 5ª série. Quanto à estrutura familiar, RFPN é o segundo filho do primeiro casamento da mãe, tendo uma irmã de treze anos (na época da avaliação). Do segundo casamento da mãe, RFPN tinha um irmão com três anos, e a mãe também estava grávida de seis meses. A escolaridade dos pais era segundo grau.

Quanto ao desenvolvimento de RFPN, a mãe informou, durante a avaliação neuropediátrica, que ele sustentou a cabeça com cinco meses, sentou com nove meses e começou a andar com um ano e sete meses, o que demonstra um desenvolvimento diferenciado em relação a outras crianças. Apresentava ainda, até o momento da avaliação, dificuldades para executar determinadas tarefas sozinho, como vestir-se, tomar banho, colocar sapatos e amarrá-los. Quanto à sociabilidade, a mãe afirmou que a criança tinha uma boa relação com um primo de nove anos e com amigos da mesma idade. Em casa, concentrava-se em atividades que lhe interessavam, o que não acontecia quando as tarefas eram da escola, nas quais demonstrava ter dificuldade de raciocínio, de organização de idéias, o que comprometia na construção de histórias. A mãe relatou que a criança trocava algumas letras, porém não

especificou quais eram, e que esquecia de escrever o ‘s’ e o ‘r’, porém não especificou o contexto. Quanto à leitura, dizia que o filho era um bom leitor.

Ele começou a frequentar a pré- escola com seis anos, e as professoras dessa escola relataram que ele apresentava dificuldade em realizar atividades que exigissem a coordenação motora fina, tais como recortar, desenhar e colar. Com relação ao seu comportamento, notaram inicialmente uma certa timidez no convívio com outras crianças.

RFPN foi então matriculado na 1ª série em outra escola, e esta, no mês de outubro, resolveu encaminhá-lo ao Projeto para avaliação pelas seguintes razões: a professora percebia que o aluno já sabia ler, era bastante distraído, lento e, segundo ela, não sabia copiar. Quanto ao comportamento, as pedagogas da escola relataram dificuldade da criança em se adaptar e certa timidez, o que, segundo a escola anterior, já havia apresentado melhora no final do ano.

A avaliação realizada pela psicóloga diagnosticou a inteligência da criança como “limítrofe” através do teste de inteligência WISC III, no qual RFPN obteve um QI 73 tanto na parte verbal, quanto na performance e um QI total de 71, sendo todos esses resultados categorizados como inteligência limitrofe.

Conforme objetivo estabelecido para esse trabalho, que é analisar crianças que obtiveram classificação “limítrofe” na parte verbal do teste WISC III, foi constatado ao analisar os subtestes dessa parte que, apenas no subteste Vocabulário, RFPN teve um resultado mais aproximado à sua idade, que era sete anos e oito meses. Nesse subteste, o número de respostas classificadas como corretas dessa criança seria igual ao esperado de uma criança com sete anos e dois meses, ou seja, inferior à idade real. Já nos subtestes Informação, Semelhanças, Aritmética, Compreensão e Números, o número de respostas corretas de RFPN seria comparado ao número de respostas corretas dadas por crianças com idade inferior a seis anos e dois meses.

Ao procurar na folha de respostas indícios e sinais do processo de organização do pensamento da criança para resolver as perguntas dos subtestes, foram encontrados muito poucos apontamentos. No subteste Vocabulário, foi verificado que para a palavra ‘corajoso’ e ‘ilha’, o examinando não recebeu nenhuma pontuação, apesar de ter respondido para a pergunta: “O que é corajoso?” “Ele bate nos ladrões” e para a pergunta “O que é ilha?” respondeu “Aonde tem coco”. Conforme comentários feitos em relação a esse teste, uma palavra isolada pode não ter valor lingüístico e é possível que RFPN tenha relacionado a palavra corajoso com uma das palavras da pergunta anterior “O que é ‘ladrão?’”, ou seja, tentou contextualizar a palavra ‘corajoso’, possibilitando dessa forma, produzir um efeito de sentido à palavra isolada. E quanto à resposta da palavra ‘ilha’: “Aonde tem coco”, para ela essa resposta provavelmente é proveniente do estereótipo que se tem de ilha. Em muitas fotos e propagandas a forma como normalmente vem associada uma ilha é a figura de um pedaço de terra com um coqueiro e cocos.

É interessante observar que esse teste Vocabulário tem como objetivo verificar a habilidade de aprendizagem, a riqueza de idéias e de informações, a qualidade de linguagem, o grau de pensamento abstrato, o caráter dos processos de pensamento. No entanto, os efeitos de sentido construídos por RFPN foram tidos como inadequados e desconsiderados. Conclui-se, portanto, que ao avaliar a resposta da criança não foi levado em conta o processo de significação a partir do mundo, o que possibilitou a ele dizer o que disse, incluindo a necessidade de contextualizar para construir sentido.

No espaço reservado para as respostas das outras palavras - antigo, absurdo, absorver, fábula, exato – nada foi anotado, portanto, não foi possível verificar se ele conseguiu construir, atribuir, um significado ou se realmente não sabia nada a respeito daquelas palavras.

Diante desse quadro clínico apresentado por RFPN o médico prescreveu o medicamento Ritalina²⁶ indicou o reforço pedagógico em uma clinica especializada fora do Projeto. A criança foi matriculada na 2ª série no ano seguinte, mas foi indicado que continuasse em atendimento pedagógico.

Na 3ª série, RFPN, continuava com os atendimentos, e as profissionais que o atendiam escreveram um parecer a pedido da equipe do Projeto. Abaixo segue a transcrição das impressões das profissionais sobre a criança, até aquele momento:

"R. apresentava características de uma criança tímida, quieta e de difícil relacionamento. Observou-se melhoras, o menor está mais participativo e falante, se colocando mais em grupo.

Quanto a aprendizagem, R. domina os conteúdos de sua série não apresentando maiores dificuldades.

Na linguagem oral, é uma criança falante, relata os fatos com seqüência e coerência tendo boa narrativa.

A linguagem escrita está caracterizada com uma leitura lenta e silabada, porém sua interpretação oral e escrita não apresenta maiores dificuldades.

Os seus textos escritos são criativos e coesos, porém estão caracterizados com vários erros ortográficos como: troca de letras (rr/r, p/b, l/u, s/z e m/n), omissões de letras e falta de seqüência e organização de idéias. Tendo que ser trabalhado esses aspectos.

Em matemática, R. apresenta dificuldades com relação a operações de multiplicação e divisão e atividades correspondentes a noções de tempo.

OBS: O menor possui dificuldades de coordenação motora fina, por isso sua letra é ilegível, necessitando de atendimento de psicomotricidade."

*Registro do parecer psicopedagógico feito quando RFPN estava na 3ª série.
Sem data.*

Percebe-se que este parecer em determinado momento é incoerente pois, no início, a profissional o caracteriza como quieto e logo abaixo diz que ela é falante. Além do

²⁶ Ritalina é o nome comercial do medicamento cujo princípio ativo é o metilfenidato. Este fármaco é classificado como estimulante e é considerado eficaz no tratamento do transtorno de déficit de atenção. O órgão máximo, nos Estados Unidos, que regulamenta o uso de alimentos e medicamentos é o FDA (Food and Drug Administration) com relação ao metilfenidato, aprova a administração em crianças afirmando que a droga produz efeito de aumento da atenção e redução da impulsividade e da atividade motora em crianças hiperativas. Considera-se que o uso em crianças melhora a performance motora e acadêmica e a função cognitiva. (CCIS MICROMEDEX®, DRUG EVALUATION, vol. 103, Ed. 2000, MICROMEDEX INTERNACIONAL HEALTHCARE SERIES, USA.)

atendimento psicopedagógico RFPN era atendido também por uma psicóloga. Abaixo segue o seu parecer:

"Houve uma mudança significativa desde o início do processo.

R. mostra-se menos ansioso, mais atento e concentrado às tarefas que executa.

Escolhe as atividades e permanece por mais tempo envolvido, não desistindo quando diante de um obstáculo ou dificuldade encontrada.

Apresenta-se também mais paciente, buscando ajuda e aceitando sugestões para a resolução de problemas.

Delimita melhor seu espaço, colocando limites aos demais quando em situação de invasão de privacidade.

Houve uma evidente melhora no que tange à qualidade de seu contato, mostrando-se mais espontâneo e expressivo. Tais aquisições são importantes para que sinta-se mais fortalecido, possibilitando estar mais consciente de suas potencialidades e limites, para que adquira suporte para poder relacionar-se e também investir no meio do qual faz parte."

Registro do parecer psicológico feito quando RFPN estava na 3ª série.

Sem data.

Quanto aos dados lingüísticos foram encontrados arquivados 26 dados de escrita, dentre os quais foram selecionados oito textos (vide Anexo 5). Considera-se que esta primeira produção foi realizada no dia da avaliação neuropediátrica pois há sinais que permitem cogitar tal hipótese (a folha na qual foi escrito o texto tem as siglas do hospital). É provável, portanto, que o médico enquanto conversava com a mãe tenha pedido que a criança escrevesse alguma coisa.

a galinha.

a galinha jogo bo

la

a galinha pulou

no galho.

26.10.94

Este texto (ver Anexo 5, Texto 1) reflete bem com que método a criança foi alfabetizada, a saber, de maneira tradicional. A repetição do elemento ‘a galinha’-nos dois inícios de linha, assim como o fato de escrever sentenças isoladas, sem ter conexão com a frase anteriormente escrita, demonstra a concepção de linguagem que perpassou a alfabetização dessa criança. A sua produção demonstra que compreendeu o engendramento das letras mas parece realmente a reunião de sentenças justapostas sem configurar uma narrativa, apesar de terem o mesmo tema ‘a galinha’.

Esta outra produção escrita de RFPN, que será agora analisada, é uma das primeiras que foram coletadas pela bolsista, após a avaliação da equipe do Projeto. A atividade realizada com a criança tinha muito mais o intuito de verificar como RFPN tinha se apropriado da linguagem escrita, do que propriamente fazer um trabalho interventivo na sua produção.

A bolsista solicitou que RFPN escolhesse um livro e que fizesse a leitura do mesmo. O livro escolhido foi “Rita, não grita!” de Flávia Muniz. A criança estava bastante tensa no momento da leitura e apresentou dificuldade na pronúncia de algumas palavras. No entanto, isso parece não ter comprometido na construção de um efeito de sentido ao texto. Após a leitura, RFPN escreveu o seguinte texto (ver Anexo 5, Texto 2):

rita, não grita!
 a vovó de par rita deu uma caxa
 E na vei da rita eto o
 balão.
 E a rita gritou na fetedo
 aluno e na fete da pefessora
 Ela grito
 trite eto o balão
 Ela derubo a geleia mocoto

Ele fizeram um prano.
 tavo puado de amarelinho
 e ela grito todo mudo saiu
 corredo.

16.11.94

Apesar de não ter havido uma intervenção direta na produção escrita pode-se perceber que houve, por parte do interlocutor, uma preocupação em favorecer, através da leitura da história, a criação de um contexto de produção, ou seja, pedindo que ela escrevesse sobre o que havia sido lido.

Entrando diretamente na análise do texto, percebe-se que as frases escritas por RFPN possibilitam construir efeitos de sentido apenas quando se sabe em que contexto o texto foi produzido. O leitor imediato, ou seja, a bolsista havia lido a história junto com a criança. Nesse sentido a proposta de compreensão feita pelo escritor RFPN é aceitável se levarmos em conta que o interlocutor estava ali junto com ele e sabia sobre o que ele falava. No entanto, se levarmos em consideração um contexto mais amplo, em que um outro lê sem ter participado dessa forma de produção interativa e sem ter tido acesso à história norteadora desse processo, o texto de RFPN é um texto que pode apresentar problemas de compreensão para leitores que tem como modelo de linguagem o aplicado na escola pois faltaria conexão entre as frases escritas impossibilitando a construção de efeitos de sentido.

RFPN, nesse momento, já apresenta uma atitude reflexiva em relação ao seu texto, às palavras, à linguagem, ao modificar a sentença inicial de forma a adequar o enunciado que afetava a construção de sentido do texto. Existe uma suposição que ele teria escrito “A vovó de Rita deu uma caixa” antes de modificar para “A vovó de pra Rita deu uma caixa” pois ao observar o texto percebe-se que o “pra” foi colocado depois (está mais comprimido que as outras palavras) possivelmente para resolver um problema que para

ele se colocou posteriormente, ou seja, não ter especificado para quem a vovó teria dado a caixa. Ao tentar resolver seu ‘problema’ colocou o “pra” e parece não ter relido a sua frase para modificar a posição do verbo o que pode causar um certo estranhamento ao leitor. Góes (1993 B), a esse respeito, diz que a criança inicialmente não realiza esse processo; ao analisar e reescrever demonstra um aumento na atividade mental e, apesar disto acontecer em momentos apenas episódicos, revela o desenvolvimento da criança.

Nesta outra produção, realizada pela criança quase um ano depois, percebe-se uma diferença bastante acentuada em relação a um dos primeiros escritos encontrados no arquivo. É evidente que a criança faz um texto com um maior volume de escrita. A atividade foi realizada com uma bolsista de extensão a qual mostrou figuras em sequência para que a criança criasse uma história. (Ver Anexo 5, Texto 3, 1ª Versão).

O cochorro eo gato

Era um cachorro muito bravo tinha gato
 ele tava com fome passo e podia pegar o osso do cachoro.
 _Ele foi pegar osso do cochorro ele tava passando
 pela rua e viu um caclorro com um osso
 atravesou a rua foi pegar o osso mais chegou o
 cachorro potou gato para corer e o gato corre.

1ª versão – 03.08.95

Este é um texto ao qual o leitor consegue atribuir significação mesmo faltando elementos nas frases. Numa tentativa de compreensão, o leitor tem que adicionar alguns itens para estabelecer uma relação com algo que faça sentido. Apesar de haver figuras que poderiam orientar na construção de um texto significativo, RFPN não usa as figuras porque o que narra não corresponde ao observável nos desenhos (conforme registro da bolsista).

O cachorro e o gato

Era um cachorro tinha um (todos gato) osso um
gato apareceu com fome tinha (peixe) mais peixes itão
foi ver sé tinha alguma coisa comer.
Ele vio um cachorro que tinha ossos custos? e o gato
vio e ficou com vontade do comer osso foi na casa para comer
ossos (eb) e o cachorro estava vindo e vi o gato comedo o osso
(ele) e o cachorro (fi) (fl) latio para gato e o gato seassutou
correu.

2ª versão - 03.08.95

A bolsista realizou uma tentativa com RFPN de deixar seu texto mais compreensível, mas ele parece ter mantido a postura de repetir determinadas idéias e, mesmo tendo uma interlocutora que lhe interrogava sobre o seu texto, demonstrou nesse momento não ter conseguido reelaborá-lo de modo a torná-lo mais significativo ao leitor. Tem-se a impressão de que a criança tinha muita clareza sobre o que gostaria de desenvolver ou sobre o que tinha a dizer sobre o cachorro e o gato mas não tinha ainda consciência do que deveria corrigir.

Apesar disso, o texto revela uma intensa atividade reflexiva da criança quanto à linguagem escrita, ao escrever e colocar entre parênteses o que excluía, ou ao escrever em cima de outras letras na tentativa de corrigir a grafia das palavras (como na última linha em que tinha escrito COREU e reescreveu em cima CORREU) possivelmente em decorrência de um alerta da bolsista. (Ver Anexo 5, Texto 3, 2ª Versão). Mesmo no segundo texto ficaram faltando elementos gramaticais, como se verifica na primeira sentença: Era um cachorro tinha um osso um gato apareceu com fome tinha mais peixes itão foi ver se tinha alguma coisa comer.

Uma outra atividade realizada com a bolsista teve o intuito de que, a partir da história “Chapeuzinho Vermelho”, ele criasse uma história própria sobre um lobo que morava no bosque no qual a vovó de Chapeuzinho Vermelho morava, e que ele escrevesse como era esse lobo, se era bom ou mau. (Ver Anexo 5, Texto 4).

O lobo do bem

Era uma vez um lobo (muito) (bom) muito bonzinho com os (pesoas) pessoas o lobo foi par casa feliz ele chegou em casa foi comer e foi dormir na cama

E amanhceu um sol bonito e o lobo saio da casa para pasiar na floresta e éncontro um lobo mau viou que ele estavam com fome e ele votou par casa deu comida ele foi embora. lobo foi dormi.

04.09.95

RFPN inicia esta estória, de acordo com a classificação das narrativas dadas por Perroni (1995), de modo similar ao encontrado nas histórias infantis “Era uma vez ...”. Neste caso, isso parece ser decorrente da própria proposta da atividade, que evocava uma história normalmente conhecida pelas crianças que era a história do Chapeuzinho Vermelho. Seu texto apresenta possibilidade de criação de efeitos de sentido, apesar de deixar de escrever certas palavras que possibilitariam uma clareza maior ao leitor. Ao complicar a história colocando o lobo mau logo em seguida usa o pronome ‘ele’ mas continuar se referindo ao lobo bonzinho (E amanhceu um sol bonito e o lobo saio da casa para pasiar na floresta e éncontro um lobo mau viou que ele estavam com fome e ele votou par casa deu comida ele foi embora) e no final do texto, na penúltima linha, ao escrever o mesmo pronome dificulta ao leitor retomar a quem se refere, se ao lobo bom ou ao lobo mau,

acarretando ao leitor o papel de refletir sobre o conteúdo do texto. É um texto que transparece as reflexões que a criança também faz, ao escrever sobre as condições de vida e sobre a violência, tema esse relacionado ao lobo ‘mau’.

O fato de RFPN ter complicado a narrativa colocando um lobo bom e um lobo mau talvez seja decorrente da sugestão da interlocutora. Não que tenha sido sugerido pela bolsista que houvesse dois personagens. A idéia inicial parece ter sido de que escolhesse um dos personagens e discorresse sobre ele. RFPN, ao contrário, não opta por apenas um, opta por colocar os dois na sua narrativa e ao fazer isso, ao inserir o novo personagem, atribui ao leitor a diferenciação de quais foram as atitudes de um personagem e quais foram as do outro.

Em outro texto realizado no ano seguinte, 1996, a bolsista leu um livro com RFPN, escolhido por ele. Após terem conversado sobre a história, a criança fez a seguinte produção (ver Anexo 5, Texto 5):

A vaca que tinha medo da água

Era uma vez uma vaca que comia capim.
Um dia ela estava comendo capim no morro, veio
aquela chuva fina caiu nela ela saiu patinando.
Encalhou que nem umabaleia no telhado e abriu um pedaço
do telhado porque vaca quebrou.
A Menina si ingasgou de susto ligou para a polícia e boberos e
por jornalista o vaca artista no fim o corpo de bobero
tirou vacado telhado.

15.05.96

Nesse texto a criança escreve de forma mais aceitável ao leitor pois ele aparece mais estruturado, com as frases completas. Mas ainda faz sentenças onde deixa de colocar alguns

elementos gramaticais, talvez por considerar que o leitor imediato saberia do que ele escrevia, por considerar que as relações intertextuais como, por exemplo, a estória do livro lida, garantiria a significação de alguns enunciados. Determinadas partes que poderiam ser inaceitáveis ao leitor descontextualizado poderiam ser resolvidas com as informações, por exemplo, sobre o texto lido.

Quinze dias após a narrativa acima, a criança faz uma nova produção apresentando um volume maior de escrita, mas revelando ainda problemas quanto à falta de elementos na sentença. A proximidade com que os textos foram escritos mostra também como a criança vem construindo a sua relação com os textos. Ao iniciar os dois textos por “Era uma vez” e o parágrafo seguinte por “Um dia”. O “Era uma vez” já havia sido escrito pela criança em outro texto (de setembro do ano anterior) sobre o lobo. Portanto, aqui aparece um acréscimo à sua forma de construir o texto. (Ver Anexo 5, Texto 6).

O coelhos aventurado no praia

Era uma vez treis coelhos que moravam numa flores-
ta. Nela eles comiam cenouras.

Um dia de sol foram ver o mar porque eles
nuca viram. De tarde chegaram lá eles aproveitaram
para Mergular e quando estavam com fome não
tinha nada. Foram para sua casa comer cenouras é gostaram
de ficar no mar. um dia eles vão denovo no mar

29.05.96

Em outra atividade realizada alguns meses depois, após ter sido lida uma história com a criança sobre bruxas, foi proposta a atividade de escrever uma história com figuras dispostas

em sequência da Eva Furnari.(Ver Anexo 5, Texto 7). Enquanto escrevia, RFPN pediu para colocar o elemento ‘sapo’ na história, que não existia na figura, e a bolsista permitiu.

Ela estava pasando e uma cobra muito
venenosa que quase mordeu ela.

Ela transformou cobra ei um sapo muito
feio e depois transformou em uma corda.
ficou pulando de corda.

31.10.96

A criança, nessa história, escreve uma narrativa sem especificar o personagem, apenas referindo-se a ele como sendo uma pessoa do sexo feminino. Este texto torna-se inaceitável ao leitor se afastado do contexto e, principalmente, das figuras. A figura é o ponto de apoio para a criança e seus interlocutores, pois utiliza o pronome ‘ela’ sem especificar quem exatamente seja.

Além disso, neste texto a criança continua escrevendo frases nas quais faltam determinados elementos, segundo a visão do adulto, que possibilitem a construção de um sentido e, por isso, lhe é atribuído um déficit. No primeiro parágrafo, ao colocar o “que”, o escritor dá a impressão que vai acrescentar novos dados à narrativa, porém ele não faz isso. Essa sua frase poderia facilmente tornar-se aceitável se fosse excluído esse “que”. Por outro lado, talvez esteja faltando um verbo (por exemplo: “viu”) após a aditiva ‘e’ (Ela estava passando e viu uma cobra muito venenosa que quase mordeu ela.) o que também resolveria o problema.

No próximo parágrafo também a criança não escreve todos os elementos, pois não coloca o artigo definido “a” antes da cobra, o que daria a idéia de ser aquela cobra venenosa que havia tentado pegar ‘ela’, que teria sido transformada.

Se excluído o contexto e o interlocutor direto da criança também será inaceitável o fato dele ter escrito sobre o ‘sapo’, porém essa inserção de um novo componente à história, diferente do que a figura sugeria, foi permitida pela bolsista. A colocação desse elemento talvez seja decorrente da leitura anterior que havia sido feita com a criança sobre bruxas. Consequentemente percebe-se que quando o leitor tem outros elementos que não só o texto a atribuição de sentido fica mais fácil.

Em uma atividade realizada um ano depois, aconteceram fatores semelhantes ao texto acima transcrito. A bolsista sugeriu que lessem a história “O passeio de Leandro” e que escrevesse um final diferente para a história. A criança, provavelmente por ter se preocupado com o contexto imediato e contando que seu leitor seria a bolsista, não se preocupou em especificar a quem o pronome ‘ele’ no texto se referia. É possível que a bolsista não tenha alertado a criança que era para escrever para que alguém que não conhecesse a história pudesse entender, alguém que não viu a figura, não leu o texto anterior, enfim alguém que desconhecesse o contexto. (A 1ª versão deste texto foi registrada pela bolsista e não encontra-se em anexo o texto original por ter sido no próprio texto realizado o trabalho de reelaboração).

De repente, acordou assustado estava
dando trovoadas. Ele quis ficar mais
como ele não sabia que não podia ficar
de baixo da sombra que estava àrvore
ele quase que levou uma trovoadas. No
fim ele resolveu voltar ficou todo encharcado
e todos do sítio riram.

1ª versão – 26.09.97

É provável que o ‘ele’ escrito pela criança seja o Leandro, nome recuperável no título da história anteriormente lida. Como lhe foi pedido que modificasse apenas o final da história, este texto torna-se aceitável dentro do contexto de produção.

Após uma conversa sobre a utilização da pontuação, foram realizadas modificações no texto. Durante a execução desta atividade, quando a criança era questionada sobre o que poderia ser modificado em determinada sentença, ela dizia mostrando “**Aqui está feio. Está errado. Não pode ser assim**”, o que possibilita dizer que a sua preocupação era mais com a estética do que com o conteúdo do texto e que isso talvez seja decorrente de sempre dizerem que tinha uma letra ruim. (Ver Anexo 5, Texto 8).

De repente, acordou assustado porque estava
dando trovoadas. Ele quis ficar mais.
Como ele não sabia que não podia ficar
de baixo da sombrô que estava à árvore,
ele quase que levou uma trovoadô. No
fim ele resolveu voltar. Ele ficou todo enclareado
e todos do sitio riram.

2ª versão – 26.09.97

Tanto parece ser fato a sua não preocupação com o conteúdo do texto que há indícios dele ter seguido muito mais a intenção do interlocutor ao reescrever do que a sua própria. Observando a primeira versão poderia se dizer que na frase da segunda linha a criança talvez quisesse dizer “mas” ao invés do “mais” no sentido que apesar dele (Leandro) ter acordado assustado com as trovoadas ele quis ficar ali.

Outro fator relevante é que na própria reestruturação o interlocutor não chamou a atenção da criança para o fato de faltarem determinados elementos gramaticais porque ele

estava envolvido com a história e sabia de qual contexto a criança escrevia, portanto não sendo também necessárias para ele, interlocutor direto, mudanças quanto a certos elementos que para um leitor distante seriam essenciais.

Concluiu-se, portanto, que essa criança (RFPN), ‘limitrofe’ no teste WISC III (parte verbal), escreve, o que revela que compreendeu e internalizou o mecanismo da escrita, e mostra-se capaz de escrever textos significativos conforme análise lingüística. Seus textos apresentam volume de escrita, o que é importante para a escola, mas não possui uma noção muito clara do que pode ser melhorado no seu texto. Não percebe que muitas vezes deixa de escrever elementos gramaticais que são essenciais para o entendimento do texto para leitores que não saibam do contexto de produção. Conforme uma observação feita pela bolsista que realizou com ele a atividade no dia 26.09.97, a sua atenção estava muito mais voltada para a questão estética do texto, provavelmente em função de outras pessoas falarem da importância de que melhorasse a sua letra. No relato feito pela psicopedagoga que o acompanhava, ela ressaltou que sua letra era ilegível, o que não se constitui em fato verídico, sendo isso constatado nos textos acima mostrados, que foram passíveis de transcrição e também verificável no anexo 5. Apenas é importante ressaltar que sua letra não é redondinha como as letras que podem ser encontradas em cadernos de caligrafia, mas o jeito como escreve em nada impede o entendimento do seu texto, apesar de algumas vezes dificultar a leitura. Esse ‘problema’, pela visão da escola e da clínica que o acompanhavam, deixaria de existir se a criança escrevesse, por exemplo, no computador ou algo similar. Portanto, a análise lingüística possibilitou visualizar com mais profundidade as reais necessidades dessa criança do que o teste WISC III.

5.5 CASO AR

AR é uma menina que foi avaliada pela equipe multiprofissional do Projeto DACA, a partir do dia 17.03.98, quando estava matriculada na 2ª série e sua idade era de oito anos e cinco meses, sendo a data de nascimento 12.10.89. Em 1999 estava na 3ª série.

A criança já tinha freqüentado a pré-escola por dois anos antes de entrar na 1ª série na escola que fez o encaminhamento para diagnóstico. O fato de ter ficado dois anos na pré-escola foi porque estava com dificuldades em se alfabetizar. A escola freqüentada por AR era uma escola particular de Curitiba e a mudança para a escola pública, que era conveniada com o Projeto DACA, deu-se em função de uma dificuldade da família em continuar custeando os estudos.

Além da dificuldade em Português, a mãe relatou que a filha tinha dificuldade de atenção e concentração. Considerava que muitas vezes ela só ouvia o que lhe interessava. A mãe disse que percebeu uma melhora no rendimento da filha depois que começou a auxiliá-la nas tarefas escolares.

AR tinha um bom relacionamento com os colegas da escola, apesar de preferir ficar sozinha e ser retraída, de pouco diálogo.

No teste psicológico WISC III teve um resultado abaixo da média tanto na parte *verbal* – QI 70, classificação limítrofe, quanto na parte *não-verbal* – QI 84, classificado como inteligência média inferior e o QI total foi 75, sendo classificado também como limítrofe.

Analisando os resultados obtidos por AR em todos os subtestes da parte *verbal* (Informação, Semelhanças, Aritmética, Vocabulário, Compreensão e Números) percebe-se que o número de respostas consideradas certas foi igual ao número de respostas esperado de uma criança com seis anos e dois meses ou abaixo dessa idade. AR tinha oito anos e cinco

meses no momento da avaliação e portanto ficou distante do que se considera condizente com a capacidade de uma criança de sua idade responder.

No subteste Informação AR não soube dizer dois tipos de moedas, quantos dias tem uma semana e quais as estações do ano. Essas duas últimas perguntas referentes à organização do tempo podem não fazer parte do contexto imediato da criança e não saber informações dessa ordem não quer dizer que alguém seja incapaz. Demonstra ainda não dominar o tempo público. Na pergunta sobre “Quantos ovos tem uma dúzia?” respondeu “Dez”. Essa sua resposta nos dá indícios de que a criança pensou em uma dezena, conhecimento que provavelmente está decorado em função deste ser um conceito trabalhado na sala de aula, nas aulas de Matemática e, posto que ela não prestou atenção suficiente à pergunta – dúzia – e deu uma resposta rápida, demonstrando certa impulsividade. E na pergunta “Quantas horas tem o dia?” respondeu “Meio-dia”. A sua resposta foi desconsiderada porque este, como os demais subtestes, não tem o intuito de verificar o processo da criança.

No subteste Semelhanças, várias perguntas foram invalidadas pela examinadora e por isso elas serão analisadas, com o intuito de verificar o percurso linguístico realizado pela menina ao responder de tal forma. AR, na pergunta “O que têm em comum ‘vela e a lâmpada’?”, respondeu “de enxergar”. O mecanismo de pensamento de AR parece não ter sido no sentido da generalização da resposta que, para essas palavras, poderia ser ‘iluminar’. A sua resposta nos dá indícios de que talvez ela tenha feito um percurso sobre a utilidade que teriam esses objetos, contextualizando quando seriam necessários. Esses objetos são úteis quando se está escuro e não se pode ver nada com clareza. Isso pode tê-la feito responder ‘enxergar’ o que é coerente.

Na pergunta sobre a semelhança entre ‘roda e bola’, ela respondeu “Brincar”. Existe uma possibilidade de que AR tenha pensado inicialmente na ‘bola’ e contextualizado com

brincadeira. Como a pergunta era sobre a semelhança entre as palavras, e já tendo pensado em um significado para uma delas, a outra palavra ‘roda’ poderia também ser pensada dentro dessa categoria ‘brincadeira’, porque existe uma antiga brincadeira que tem essa denominação. Logo, a resposta tem a sua coerência se analisado o provável percurso feito pela criança e o modo como ela pode ter acionado os campos semânticos.

Na pergunta sobre a semelhança entre cotovelo e joelho, ela respondeu “para andar”. Aqui a resposta dada pela criança parece ter atingido apenas uma das palavras que seria o joelho, membro usado diretamente na ação citada: ‘andar’. Apesar do cotovelo até poder ser movimentado, ele não estaria envolvido na ação diretamente. Ela pode ter confundido cotovelo com tornozelo, o que é uma questão de conhecimento de léxico específico, dado por informação.

No teste Vocabulário, ao ser perguntado “O que é sombrinha?” AR responde “Para sair – senão vai chover”. A resposta foi desconsiderada e a criança recebeu uma pontuação zero. Isso implica dizer que nada foi levado em consideração do que ela respondeu. Ela conseguiu estabelecer uma relação da sombrinha com o estado de chover, mas a examinadora, seguindo instrução do manual de correção do WISC III, não aceitou essa construção de sentido. O sentido que AR deu para a palavra corajoso foi ‘entrar numa coisa que outro não gosta’. Essa foi outra resposta que a criança recebeu zero por não ser aceito o sentido construído para essa palavra.

Analisando o teste Compreensão verificou-se que à pergunta “Porque os carros têm cintos de segurança?”, ela respondeu “Para não multar”. A pontuação recebida foi zero. Contudo, se a resposta for contextualizada, na época AR deu uma resposta bastante coerente com o que provavelmente ouvia falar. AR respondeu esse teste no final do mês de março de 1998, dois meses após ter entrado em vigor o “Novo Código de Trânsito Brasileiro”. Após a

lei ter sido sancionada, o tema trânsito foi intensamente discutido nos meios de comunicação: TV, rádio e jornais. O art. 65 “É obrigatório o uso do cinto de segurança para condutor e passageiros em todas as vias do território nacional, salvo em situações regulamentadas pelo CONTRAN.” foi também amplamente discutido, pois até então eram poucas as pessoas que tinham o hábito de usar o cinto e alguns carros nem tinham esse equipamento considerado obrigatório após tal data. O descumprimento desse artigo acarreta a aplicação de multa.

Essas foram as respostas dadas por AR e que algumas serem consideradas inadequadas levaram-na a ser classificada como limítrofe na parte verbal do teste WISC III. O resultado deste teste levou os profissionais do Projeto DACA a darem um diagnóstico de criança com inteligência cognitiva limítrofe. Passaremos a analisar agora as produções linguísticas dessa a fim de verificar o que essa criança pode nos revelar através da sua escrita. Foram encontrados nos arquivos treze dados de escrita e serão discutidos a seguir sete textos (vide Anexo 6).

Ao observar as datas das produções linguísticas de AR, percebe-se que o texto a seguir foi o primeiro que teria sido arquivado após a avaliação. No entanto, a data do texto é anterior ao ano em que a criança foi enviada para avaliação no Projeto porque a escola, às vezes pede que um bolsista atenda a criança antes da avaliação. Nessa época AR ainda estava na 1ª série e esse texto foi produzido em sala de aula. Pode-se perceber que AR já havia compreendido o mecanismo da escrita, pois efetivamente escreve, mas talvez por falta de dados em relação ao contexto de produção, esse texto não produz sentido. Pode-se dizer que é por faltar elementos de textualidade é um texto considerado inaceitável pelo leitor porque não preenche uma característica essencial que é escrever por ter algo a dizer. (Ver Anexo 6, Texto 1).

Lia e Luiz

O menino viu a menina e pegou umam carona
e foi a loja e foi mebora pegou o caminho
e foi ebora e come laem casa.

01.09.97

O título da história em nenhum momento é retomado no desenvolvimento da narrativa. Na primeira linha, ao escrever “O menino”, pode-se dizer que fica implícito que se trata de Luiz e “a menina” seria a Lia. Mas isso não é retomado pela escritora. Ela desenvolve idéias sem dar clareza ao leitor do porquê certas coisas acontecem ou por que o menino toma determinadas atitudes.

Um fato que se destaca no texto de AR é que a partir da metade da segunda linha, mais especificamente a partir da palavra “pegou”, a criança passa a escrever a lápis. Até então ela escrevia a caneta. Se tomarmos apenas esse trecho inicial escrito a caneta *O menino viu a menina e pegou umam carona e foi a loja e foi mebora* podemos dizer que ela escreveu ‘algo para alguém’, ela contou o que o menino fez: viu a menina, pegou uma carona, foi à loja e foi embora. Ela parece elencar uma seqüência de ações, porém sem estabelecer uma relação muito clara entre os fatos, sem desenvolver as idéias. É possível que o que ela continuou escrevendo *pegou o caminho e foi ebora e come laem casa* teria sido escrito em decorrência de ter que apresentar uma certa quantidade de linhas escritas, fator bastante valorizado pela escola. Essa continuação, no entanto, é a que mais provoca inaceitabilidade porque a autora não explicita nada ao leitor através da escrita.

Este próximo texto foi produzido por AR no dia da avaliação neurológica, provavelmente por solicitação do médico para que ele pudesse fazer a anamnese com a mãe.

O cachorro estava aqui
 na floresta pasianado no
 munto da fanta
 aqui na fanta zia que o cachorro
 teim que quair na armadilia
 tamo aquí ta sim aqui.

17.03.98

A criança escreveu um texto que apresenta certo volume de escrita e ao ler o texto, o leitor consegue atribuir sentidos ao que lê. AR escreveu a caneta e nos momentos em que decide mudar o percurso tomado volta e rabisca o que não quer mais deixar no texto. Esses rabiscos (ver Anexo 6, Texto 2) indiciam a reflexão sobre a escrita e demonstram seu saber de que é preciso escrever de determinado modo para que seu texto seja aceito. No entanto, não há uma atitude explícita de AR demonstrando estar preocupada com o desenrolar da história, dando continuidade ao que já escrevia. Em certo momento parece haver uma descontinuidade em relação ao assunto tratado. Essa interrupção parece sempre acontecer nas últimas linhas do texto, o que pode ser verificado no texto de 1997 (lia e Luiz) e nesse texto também quando escreve a última frase *tamo aquí ta sim aqui*.

Em outro texto escrito dois meses depois, antes de AR escrever o texto, ela havia feito uma leitura silenciosa e depois em voz alta da história sobre “Os pingos”. A bolsista que acompanhou AR nessa atividade, e que foi portanto interlocutora nesse momento, chega a relatar que AR mostrava-se muito mais preocupada em ver como se escreviam as palavras do que com o que o texto queria dizer. Em determinado momento comentou com a bolsista não saber porque as palavras se repetiam, o que revelou que não estava prestando atenção nos sentidos possíveis de serem construídos a partir do que o autor havia escrito. A bolsista então leu a história para a criança realizando uma tentativa de mostrar uma das funções da escrita

para AR. Quando terminou, pediu que AR recontasse a história, o que havia compreendido. Após AR ter ficado em silêncio diante de tal pedido, a bolsista perguntou a ela se gostaria de escrever ao invés de contar oralmente, ao que AR aceitou. Segundo relato da bolsista, o texto foi escrito de forma reduzida e a criança inclusive adicionou novos elementos que inexistiam na história lida.

AR parece ter realmente compreendido a linguagem escrita não como sendo algo a dizer ao outro, mas sim como algo que deveria ser escrito corretamente e com certo volume, pois disse que escreveria até tal linha, ao que a bolsista tentou levantar com ela um questionamento, afinal não era importante a quantidade de linhas que escreveria, mas que o conteúdo que quisesse dizer fosse escrito. AR também pediu para desenhar, e essa será uma marca presente nos seus próximos textos.(Ver Anexo 6, Texto 3).

Que mistério!

OS PINGOS!

O pingo de-flores não fala com Eles
de maneira nem uma quemisterio.
Ele foi ver ce lá na floresta tinha
alguma coiza que ele queria era
meu doce que não de dorde bariga.
Ele gosta de comer é mel doce.
Ele faz oque gosta na deida que Ele
é mais legal e você é igual e legal!

07.05.98

Logo no primeiro parágrafo ele usa um pronome que não faz referência a nada anteriormente citado, deixando o leitor sem saber a quem se referia. Na segunda linha faz uma hipersegmentação – *nem uma* – provavelmente escrevendo assim por já ter visto estas

palavras escritas isoladamente e por desconhecer a grafia da palavra “nenhuma”. A descontinuidade da história aqui também aparece nas duas últimas linhas.

Logo após essa atividade a criança foi atendida por outro bolsista de extensão que levou histórias em quadrinhos para lerem. Após a leitura das histórias, foi pedido que AR escrevesse uma história baseando-se nas ilustrações da história em quadrinhos. AR pediu para copiar os desenhos na folha e depois escreveu a história (ver Anexo 6, Texto 4):

CHICO BENTO

Ele tava cerendo pega
a fruta da árvore.

Ele tava para
pegar o quiaconteceu
cera.

e é ra o dono.

1ª versão – 26.05.98

Este texto parece ficar mais compreensível ao leitor ao fazer uma interligação entre as frases com o apoio das figuras. Após a conclusão da primeira versão, o bolsista discutiu com AR alguns pontos do seu texto, como por exemplo a necessidade de serem alteradas determinadas palavras para a escrita padrão, e AR reescreveu então o texto. O “qui”, o “tava” escritos são decorrência de marcas da oralidade na escrita. Nesse texto fez uma modificação na sua frase redigindo **correndo** ao invés de **querendo** (ver Anexo 6, Texto 4, 2ª Versão).

Ele estava correndo pegar
a fruta da árvore. Ele estava quase
pegando a fruta. O que aconteceu será?
Era o dono da árvore!

26.05.98

Em outra atividade realizada no início de setembro, percebeu-se que AR conseguiu escrever um texto aceitável ao leitor. Um dos fatores que podem ter ajudado nesse processo é o que já foi ressaltado nos textos anteriores, que é o apoio em figuras como forma de se manter no mesmo tema. Mas, além do apoio nas figuras, a bolsista teve um papel bastante ativo durante a produção do texto, que segue abaixo, pela criança. Durante a elaboração do texto a bolsista foi auxiliando a criança, fazendo perguntas como: “Onde eles estão?”, “O que eles estão fazendo?” e “O que aconteceu depois?”. (Ver Anexo 6, Texto 5)

O colégio e as meninas.

Certo dia as meninas e os meninos estavam brincando no colégio. Eles estavam brincando de basquete e as meninas estavam no balanço. A bola caiu em cima da cabeça delas. Os meninos saíram correndo de medo que elas iam bater neles. Daí elas chamaram a diretora. Mas não eram as meninas fingindo que era a diretora. Mas não era a diretora. Os meninos estavam vestindo a roupa da diretora antes que a professora visse.

01.09.98

Essa atitude ativa da interlocutora refletiu no texto de AR. Isso permite dizer que a criança precisa de elementos externos ao texto, sejam desenhos ou pessoas, para conseguir

escrever textos significativos e que as intervenções realizadas no acompanhamento feito pelos bolsistas podem ter efeito.

Essa forma de entender a relação de AR com a escrita parece ser pertinente, pois isso voltava a acontecer em um texto escrito no mês seguinte. Após ter sido trabalhado com “receitas culinárias”, a atividade consistia em escrever uma receita de chocolate quente a partir dos desenhos que ilustravam seu modo de preparo. (Ver Anexo 6, Texto 6).

Cocolate quente.

Coloque o leite na panela.
Depois coloque duas colheres de chocolate.
Depois que você colocar os ingredientes
Coloque açúcar.
Misture tudo numa xícara e beba

20.10.98

Nesse texto a criança mantém o tema chocolate quente provavelmente porque apoiou-se nas figuras e provavelmente pela proposta de produção ser ‘fechada’. Isso parece ser o mais relevante neste momento para análise, porque os considerados ‘erros’ pelos professores são irrelevantes se pensarmos que são decorrentes de atividades reflexivas da criança no início do processo escolar, e que a grande maioria das crianças também passa por essas dúvidas, decorrentes do não conhecimento da convenção ortográfica.

Em um dos últimos textos produzidos por AR, o modo peculiar como se relaciona com a escrita novamente aparece. Durante a atividade realizada por mim e mais um pesquisador, na qual inicialmente foi proposta a leitura da história “Quando a escola é de vidro” de Ruth

Rocha, AR mostrou-se bastante quieta e atenta aos demais colegas de sala ou da escola. Durante essa atividade, estiveram presentes outras crianças, diferente do que acontecia nos trabalhos realizados com os bolsistas.

Após a leitura, foi realizado um bate-papo com as crianças a respeito do texto, do que elas haviam pensado sobre a história lida. Em seguida foi solicitado que fizessem um texto sobre a escola, lugar conhecido por eles há algum tempo. Foi dada liberdade para que escrevessem o que quisessem, de forma a tornar a atividade significativa para cada um. Assim como havia a possibilidade de que escrevessem sobre o que havíamos lido ou discutido, poderiam, por outro lado, contar sobre sua experiência neste espaço.

A minha escola

A minha escola é muito legal deis que eu entrei na primeira série e eu tenho um amigo muito chato que é chamado rogério que gosta da Paula bachinha e eu tenho uma amiga chamada paula que tem o dente de chupa-cabra e ela gosta muito do rogério e quando era dia dos namorados e o rogério prisa usar aparelho e a paula também o rogério fica pe da vida quando a professora Kátia vem da salinha dela.

16.06.99

Foi percebido que AR se mostrou bastante retraída durante as atividades. Em nenhum momento falou algo sobre o que achava ou participou da conversa que seus outros colegas começaram a ter. No entanto, ela não se manteve alheia ao que acontecia. Ao contrário, ela

escreveu sobre os fatos da cena contextual, pois a conversa das outras crianças girava em torno das crianças que AR veio a escrever no seu texto. AR inicia escrevendo sobre a sua boa relação com a escola que está freqüentando desde a primeira série. É provável que essa sentença, na qual fala de si mesma, da sua relação com a escola, tenha sido escrita em função de, inicialmente, os seus colegas estarem quietos.

É interessante notar que a narrativa evolui no sentido de relacionar os personagens Paula e Rogério, que se gostam e insere **e quando era dia dos namorados**, AR dando continuidade ao tema que vinha escrevendo, porém apresenta fuga da unidade temática pois não dá continuidade ao tema que lhe foi sugerido que escrevesse: escola (ver Anexo 6, Texto 7). Isso pode ser decorrente da desatenção da criança, que a todo momento parava de escrever para prestar atenção no que os colegas falavam. No final do texto não esclarece ao leitor por que **o Rogério fica pe da vida quando a professora Kátia vem da salinha dela**, o que seus colegas, presentes na sala na hora da produção deveriam saber.

Analisando longitudinalmente o caso dessa menina, percebe-se que ela inicialmente escrevia preocupando-se em fazê-lo corretamente e com um certo número de linhas, mas apresentava dificuldade em ‘dizer algo a alguém’. Isso se evidenciava nos seus textos iniciais ao escrever frases que não produziam efeitos de sentido. No entanto, parece que esse processo veio se modificando ao começar a se apoiar em figuras e na interlocução direta, o que possibilitou a ela escrever textos significativos. A mãe também relatou algo a respeito da melhora no rendimento da filha quando esta é ajudada.

Uma possível explicação para tal dificuldade de AR pode ser o fato dela ser uma criança de pouco diálogo, parecendo que nem oralmente teria algo a dizer. Então, mesmo tendo apreendido o mecanismo da escrita, apresenta dificuldades para escrever textos

significativos. Concluiu-se, portanto, que apesar de AR ter sido diagnosticada como limítrofe no teste WISC III, ela demonstrou ter se desenvolvido ao começar a escrever textos significativos quando existiam contextos que lhe possibilitaram interlocução, permitindo dizer que o olhar lingüístico sobre os dados de escrita podem até revelar problemas. Mas enquanto o teste categoriza as crianças numa mesma classificação, a análise lingüística diferencia, mostrando as especificidades da criança.

A criança parece não ter mudado muito quanto à sua relação com as outras pessoas, preferindo ficar quieta. No entanto, parece ter sido o processo interlocutivo muito importante para desencadear o progresso em termos dos seus textos tornarem-se significativos.

5.6 CASO RFG

RFG é um menino, nascido em 12.12.89, que foi encaminhado ao Projeto DACA por apresentar lentidão para a aprendizagem no mês de abril de 1997, estava na 1ª série e em 1999 estava matriculado na 2ª série.

Começou a freqüentar a escola com seis anos e desde essa época já era considerado mais lento do que as outras crianças, mas a lentidão não estava associada à desatenção. No momento da avaliação, a criança estava com sete anos e quatro meses, matriculado na 1ª série, e segundo a mãe ele já conhecia as letras e escrevia algumas palavras mas não sabia ler.

A criança apresentava dores no abdômen, nas pernas e nos olhos, circunscrita apenas aos períodos que antecediam as aulas. Coincidentemente essas dores haviam começado quando ele havia ingressado no ambiente escolar. Houve também uma queixa de acuidade visual diminuída.

RFG era o segundo filho de uma família de dois filhos. Era com seu irmão mais velho, quatorze anos na época, que a criança mais brincava e era o irmão quem o ajudava, muitas vezes, nas tarefas da escola quando a mãe ou o pai não podiam fazê-lo.

RFG era uma criança que tinha poucos amigos e não se relacionava muito com eles. Era o pai quem o acompanhava, regularmente, nos passeios de bicicleta. A mãe considerava que o pai o “mimava” demais.

A mãe negava que o filho tivesse problemas no desenvolvimento cognitivo e afetivo, apesar de ter relatado que, quanto ao desenvolvimento motor ele só tivesse sentado com um ano e andado com dois anos. Quanto à linguagem, as primeiras palavras foram ditas com um ano e seis meses e começou a fazer as frases aos dois anos e seis meses.

Os pais estavam casados há quinze anos. A mãe tinha quarenta anos, primeiro grau completo, trabalhava vendendo roupas, e o pai tinha 33 anos, segundo grau completo, trabalhava como autônomo, vendia revistas. A esposa o considerava muito acomodado, passivo diante das decisões familiares cotidianas e essas atitudes eram constantemente foco de atritos entre o casal. Estavam passando por dificuldades financeiras e isso os impedia de terem casa própria. Moraram em casa alugada até irem morar na casa cedida pela irmã da mãe de RFG, há dois anos. RFG e o irmão dividiam o mesmo quarto nessa casa.

Durante o período de férias e nos finais de semana e feriados as dores no corpo de RFG desapareciam por completo.

Na avaliação com a assistente social, a mãe relatou que o filho inventava muitas histórias²⁷, mas isso vinha diminuindo. A criança não se interessava por leituras e preferia ficar em casa a ir para a escola.

²⁷ Mais dados a respeito das invenções exageradamente fantasiosas de RFG encontram-se no artigo de Gregolin-Guindaste (1997) que apresenta um estudo de casos singulares.

Na avaliação com o teste WISC III, a criança estava com sete anos e cinco meses e obteve na parte verbal um QI 72 – limítrofe, na parte de execução um QI 68 – deficiência mental e no total um QI 68 – deficiência mental. Ao analisar mais detalhadamente todos subtestes da parte verbal, constatou-se que a criança teve um número de respostas esperado para crianças com seis anos e dois meses ou acima disso.

No subteste Informação, ele já não recebeu pontuação na pergunta sobre “Qual é o dia que vem depois da quinta-feira?” e seguintes “O que você precisa fazer para ferver a água?”, “Diga dois tipos de moeda.”, “Qual o mês que vem depois do mês de março?” e “Quantos dias tem uma semana?”. Ressalta-se que três das cinco perguntas não respondidas são referentes ao tempo público e que a menos que a criança tenha acesso a um ambiente cultural mais elevado, ela não terá domínio disso. Portanto, não dominar tais conhecimentos não quer dizer que tenha sérios problemas de aprendizagem.

No subteste Semelhanças, a criança não respondeu a semelhança entre ‘camisa e sapato’, ‘roda’ e ‘bola’ e nas quatro perguntas seguintes: ‘cotovelo e joelho’, ‘telefone e rádio’, ‘raiva e alegria’ e ‘família e tribo’.

Foram encontrados registrados dezenove encontros da criança com os bolsistas de extensão do Projeto DACA. Três registros datam do ano de 1997 e dezesseis do ano de 1998. Será feito, a partir de agora, um percurso pelas atividades realizadas pela criança nesse período (vide Anexo 7).

O primeiro registro escrito da criança encontrado no arquivo data do mês de outubro de 1997. Convém ressaltar que apesar de só serem encontrados registros a partir dessa data, a criança tinha tido atendimento individualizado antes disso. RFG foi encaminhado ao Projeto no mês de abril desse mesmo ano. Sabe-se através da coordenadora do Projeto DACA que esta criança teve outros contatos anteriores com bolsistas de extensão, mas não foram

registrados os encontros, pois a criança se recusava a fazer qualquer atividade de ordem escrita e a prioridade do Projeto é avaliar e acompanhar o desenvolvimento linguístico da escrita da criança. Seus diálogos envolviam temas fantasiosos, nos quais contava histórias mirabolantes, envolvendo outros membros da sua família e em momento posterior tinha capacidade de manter o mesmo discurso.

No primeiro dado de escrita da criança verifica-se que ela escreveu algo a que o leitor não consegue atribuir sentido. (Ver Anexo 7, Texto 1).

Aferat Muiতোলerto

Merao Banhaero

07.10.97

Após RFG ter acabado de escrever, a interlocutora-bolsista, fez o registro do relato oral da criança.

"Um dia Rodolfo foi ao mercado com seu pai, foram fazer compras. Fomos comprar bolacha, eu fui comprar um refrigerante e fomos comprar Todinho, fomos comprar sabonete, fomos comprar papel higiênico, fomos comprar leite. Queria ir no banheiro.

- Pai, vai rápido pra casa, pra eu ir no banheiro e o pai foi."

Registro do relato oral de RFG feito pela interlocutora.

A única palavra escrita por RFG que sugere que ele relatou o que pretendia ter escrito é "banhaero", estabelecendo uma relação entre a sua escrita e a da bolsista. A primeira

sentença escrita pela criança parece inicialmente ser uma seqüência aleatória de letras, mas um olhar mais cuidadoso pode indicar que ela teria escrito a primeira palavra de trás para frente ‘aferat’ → tarefa. O restante do que a criança escreveu poderia ser talvez traduzido por ‘muito lento’ ou ‘muito perto’. A letra de RFG não está clara o suficiente para afirmar uma ou outra coisa.

A partir do relato de RFG, transcrito pela bolsista, podemos notar que a criança, na oralidade, ainda não faz uma diferenciação muito clara entre o ‘eu’, o ‘tu’, o ‘nós’ e o ‘eles’. Isso fica evidente quando ele começa a complicar a estória que está narrando, inserindo um novo personagem. Inicialmente só há o personagem Rodolfo, o que implica que diga que ‘ele foi’. Quando adiciona o ‘pai’, ele começa a se referir como sendo ‘eles’. No entanto, logo em seguida, ele coloca um nós e na seqüência um ‘eu fui’, o que implica que se reconheça que se trata dele e do seu pai. RFG dá continuidade à história não conseguindo manter a imparcialidade que pretendeu inicialmente.

Outro fator que não fica explícito no seu relato é quem queria ir ao banheiro. Ele só vem a explicitar isso posteriormente ao relatar o pedido ao pai.

Em outro encontro, a criança iniciou falando a respeito da mudança de casa que haviam feito e que estava muito contente com os novos amigos. Relatou detalhadamente o episódio, inclusive qual era o veículo que havia transportado a mudança - uma Kombi. A criança pediu para fazer um desenho e depois a bolsista solicitou que ele escrevesse sobre o que acabara de relatar pois parecia ter sido bastante significativo para ele. (Ver Anexo 7, Texto 2, 1ª Versão).

O DIA DA UEÇA

EARH OchH! IXA dea1cge,

1ª versão – 04.11.97

Ao ser solicitado que lesse o que havia escrito afirmou não saber ler, mas em nenhum momento disse não saber escrever. A bolsista pediu que ele contasse o que pretendia ter escrito, e o texto a seguir foi escrito por RFG através da ajuda da bolsista, a qual provavelmente ditou as letras. (Ver Anexo 7, Texto 2, 2ª Versão).

O DIA DA MUDANÇA

- QUE BOM! ESTAMOS NA CASA

NOVA

2ª versão – 04.11.97

Alguns dias depois foi realizada uma atividade com RFG e outras crianças participantes do Projeto, na qual eles deveriam inicialmente dizer o que havia na sala. Em seguida, deveriam escrever o nome dos objetos falados. RFG escreveu (ver Anexo 7, dado 3)

Caderia

28.11.97

É interessante observar que ele só escreveu um objeto, sendo que havia a possibilidade de ter uma lista. Provavelmente escreve apenas um objeto por não saber como se escrevem os nomes dos outros objetos da sala. É possível que tivesse memorizado as letras apenas desse objeto. Essa hipótese de que o que escreveu é devido à memorização e não ao fato de saber escrever se dá pela colocação do ‘i’ em lugar inadequado. É difícil, no caso de RFG, dizer que soubesse como se escrevia a palavra ou que sua escrita decorresse de uma reflexão sobre a grafia pois, vinte e quatro dias antes havia escrito não fazendo nenhuma correspondência grafema/fonema e se tivesse nesse período compreendido o mecanismo da escrita talvez não

restringisse a sua escrita a apenas uma palavra. Percebe-se que a criança hesitou em escrever, processo evidenciado pelo apagamento que tornou indecifrável o que escreveu antes, o que revela uma reflexão, mas uma reflexão em um nível diferente do normalmente verificado nas produções dos aprendizes de escrita.

Nesse mesmo dia após, uma brincadeira com o dominó silábico, foi pedido que escrevesse duas palavras do jogo, e RFG escreveu (ver Anexo 7, dado 3):

RATO

GATO

28.11.97

Essas palavras escritas de forma correta sugerem uma boa memorização da criança, afinal ela tinha acabado de ‘brincar’ com essas palavras.

As atividades seguintes são as que foram produzidas no ano seguinte. A primeira é do dia 05.05.98. Nesse dia foi proposto que escolhessem três figuras, desenhassem e escrevessem o nome delas. RFG escolheu: carro, bebê e bolo. E grafou da seguinte forma (ver Anexo 7, dado 4):

CAECA (carro)

BAEDE (bebê)

BEDCA (bolo)

05.05.98

RFG identifica corretamente o primeiro fonema das palavras, mas ao restante atribui uma letra qualquer, parecendo ser um processo aleatório. interessante observar que escreve as

três palavras com cinco letras, o que pode ter relação com o fato delas terem duas sílabas. Nesse mesmo dia, com o alfabeto móvel, a criança escreveu seu nome corretamente e o bolsista pediu que reescrevesse as palavras já escritas no papel.

RODOLFO (RODOLFO)

CAELOB (CARRO)

BAEDE (BEBÊ)

BACAEDE (BOLO)

05.05.98

Quanto à criança, nota-se uma alteração em relação à forma como escreve. Isso talvez possa ser atribuído à presença de uma nova palavra com um número de sílabas diferente das outras já escritas. RFG demonstrava já saber escrever seu nome e, ao escrever as outras palavras, ao invés de dispor as mesmas cinco letras, muda e coloca letras diferentes. Outro dado que talvez possa mostrar que a criança se ocupa em memorizar as letras que vão em determinada palavra é que na palavra ‘carro’ escreveu ‘caelob’ sendo essas todas as letras da palavra cabelo. Assim como fez no dia 07.10.97 ao escrever a palavra ‘tarefa’ de trás para frente.

A partir das letras do nome da criança, o bolsista mostrou que poderiam ser formadas outras palavras como: RODO e RODA. A criança, ao formar as palavras com o alfabeto móvel, demonstrou não ter distinguido a letra ‘a’ da letra ‘o’, pois reconheceu RODO como RODA e vice-versa.

No dia seguinte, a criança, ao brincar com um quebra-cabeça de figuras-palavras, começa a ‘adivinhar’ as palavras por ainda não saber ler. Esse processo de adivinhar se

constata quando a criança ‘lê’ “flor” para a figura de uma rosa. A criança de fato leu mas leu a figura e não os grafemas. Apesar de saber nomear as letras estabeleceu com dificuldade a correspondência das letras com as figuras, o que já aconteceu na escrita do dia anterior e aconteceu também nesse dia, ao escrever:

Blednc (blusa)

Seigxa (sol)

Ondlf (ônibus)

Queijo (queijo)

06.05.98

Nesses dados a criança continua apenas distinguindo a letra inicial e colocando uma sequência de letras aleatoriamente, conforme atividade executada no dia anterior, com exceção da última palavra, escrita corretamente por ter sido copiada do papel, segundo o relatório da bolsista. As outras palavras eram ‘novas’ e por isso grafou dessa maneira.

Um outro dado de RFG é do dia 25.08.98 quando, após ter falado sobre o irmão, a bolsista pede que escreva o nome desse irmão. RFG não escreveu o nome completo, escreveu apenas “GUI”, provavelmente por chamar assim o seu irmão. Ele escreveu corretamente e isso talvez se deva por ser algo bastante significativo para ele, parece ter memorizado por ser algo que faz parte do seu cotidiano pois todo o restante da atividade escrita foi feita com auxílio.

Em outra atividade realizada dois meses depois RFG, após lhe ter sido contada a história “A Bruxa Onilda”, escreve o seguinte (ver Anexo 7, Texto 5):

A BBUXA ONILDA
 Codfl veirrem, talcoça
 hacefca e dcbrho. Tfdomee
 29.10.98

Em relação aos outros dados da criança parece que não se pode afirmar haver um progresso quanto à aquisição da escrita e quanto ao texto do dia 04.11.97 (O dia da mudança) no qual realmente a bolsista ditou as letras. Nessa atividade novamente a criança colocou uma sequência aleatória de letras impossíveis de serem compreendidas pelo leitor. Não demonstra nenhuma correspondência com grafemas/fonemas, de modo que a criança ainda revela não ter compreendido o mecanismo da escrita e, conseqüentemente, não consegue escrever algo que seja possível ao outro de estabelecer um sentido.

A criança mostrou que no decorrer do processo fez um progresso pelo menos quanto a reconhecer a primeira letra, o que indica um avanço no reconhecimento também de como a escrita funciona. Esse fator dá indícios de que a criança pode aprender, de que existem possibilidades de entrada para intervenções no seu processo de aquisição da escrita. RFG domina reconhecidamente o seu nome, assim como o ‘apelido’ do irmão, talvez por serem significativos para ele.

O fato da criança ainda continuar contando histórias como forma de evitar o trabalho com a linguagem escrita demonstra a ‘resistência’ que ela estaria tendo em compreender o mundo por um outro olhar. RFG demonstra estar resistindo a aprender a escrita e de certo modo a crescer, talvez por questões psicológicas que precisariam ser resolvidas. Essa lentidão de RFG é um sinal de que ele ‘psicologicamente’ não se encontra preparado para desvendar esse outro mundo que é o das letras.

Neste capítulo, os dados de escrita das crianças consideradas limítrofes no teste WISC III, parte verbal, foram analisados sob à luz da concepção histórico-cultural e, principalmente,

do paradigma indiciário que possibilitou verificar a singularidade de cada caso através dos indícios e pistas deixados pelo sujeito na sua relação com a escrita. A análise das produções lingüísticas revelou que, em sua maioria, as crianças ‘limítrofes’ apreendem o mecanismo da escrita e escrevem textos significativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os testes de inteligência, instrumentos que visam, essencialmente, a classificação de pessoas, são filiados ao ideário eugenista. Neles, a psicologia dá visibilidade a seus alicerces no pensamento clínico, pela necessidade de abstrair o sujeito, silenciando-o, para conseguir apor sobre ele seu “olhar clínico”. Discute-se a necessidade de subverter as avaliações, abandonando a busca de defeitos para tentar encontrar a criança concreta, enquanto ser histórico.
(MOYSES & COLLARES, 1997)

Durante a realização deste trabalho, um longo caminho foi percorrido na busca de respostas à questão de como seria possível avaliar as crianças em fase de escolarização sem estigmatizar. Entendendo que a administração de procedimentos teórico-metodológicos, que têm como eixo a mensuração e a quantificação limita as possibilidades de abordagem e de compreensão dos fenômenos que envolvem a linguagem, a alternativa foi distanciar-se dessa visão empobrecedora e normatizante, buscando compreender o objeto lingüístico por um outro viés. Para isso adotou-se a concepção histórico-cultural de linguagem e o paradigma indiciário.

O paradigma indiciário (Ginzburg, 1990) ressalta a importância do olhar sobre os indícios, as pistas, o que, em outra abordagem, seria considerado secundário para compreender o objeto.

O acompanhamento longitudinal de casos de aquisição da linguagem escrita pode apontar para uma multiplicidade de aspectos que a criança revela ao escrever; aspectos que não são abordados em toda a sua complexidade pelos modelos de avaliação classificatórios.

A análise lingüística amparada na concepção de linguagem vygotskyana, no paradigma indiciário e nos estudos de autores como Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997) permite visualizar a forma particular como cada qual se relaciona com a linguagem.

Através da escrita, cada criança revela uma relação única com o mundo, resultante de sua história particular de interação com a linguagem e interlocutores. Os diferentes processos de aquisição encontram, portanto, explicação na singularidade dos indivíduos.

Neste trabalho objetivou-se investigar o que as crianças diagnosticadas como “límitrofes” pelo teste WISC III – parte verbal – nos revelam através da escrita, devido a tal escala, proveniente de um estudo norte-americano, ser um dos instrumentos mais utilizados para ‘medir’ o nível cognitivo das crianças brasileiras em fase escolar. É importante, portanto, estudar crianças que receberam um mesmo “rótulo” – “límitrofes” – por uma outra visão.

Por meio da análise lingüística verificaram-se diferenças na forma de apropriação da escrita que a quantificação do WISC III não conseguiu demonstrar. O WISC III classificou de modo igual – “límitrofes” – crianças que apresentam dificuldades diferentes, conforme pode se constatar pela análise dos seis participantes desta pesquisa. Um olhar voltado para as pistas deixadas no texto e não para a convenção ortográfica pode revelar as peculiaridades da relação da criança com a linguagem, o que a quantificação do teste psicológico não especifica.

O objetivo da aplicação de testes parece ser apenas o de desvendar a “doença”, a patologia. É uma abordagem mecanicista, numérica e acrítica, por não tratar-se de um instrumento que possibilita compreender concretamente a criança que ali está. É um reducionismo que se aplica ao sujeito, ao desrespeitar sua singularidade, sua peculiaridade e sua idiossincrasia.

Certamente o conceito “límitrofe” atribuído a uma criança é gerador de um auto-conceito de incapacidade que pode permanecer no decorrer da vida dessa pessoa.

... as crianças podem ser selecionadas por critérios subjetivos ou por testes “objetivos”; podem ou não ser confinadas em salas de aulas separadas. O resultado é um só: os alunos portadores dos padrões culturais “adequados” vão progredir no sistema escolar, receber os diplomas que são requisitos para as disputadas posições almejadas e, principalmente, acreditarão que seu esforço individual foi o responsável pelo sucesso; os demais, que não possuem aqueles padrões, fracassarão na “corrida” pelos diplomas e interiorizarão as razões da culpa como devidas à sua própria incapacidade e falta de motivação. (CUNHA, 1975, p. 217)

Cabe aqui questionar o porquê da utilização de um instrumento psicométrico, que parte de uma visão mecanicista da linguagem, desconsiderando os conhecimentos construídos pela Linguística sobre a aquisição da escrita; conhecimentos estes mais eficazes e fidedignos para a compreensão-intervenção na relação do sujeito com a linguagem. A análise das pistas lingüísticas conforme autoriza o paradigma indiciário indica o ponto onde deverá ser feita a intervenção.

O presente estudo aponta para a necessidade dos profissionais das áreas de Psicologia e Educação estarem mais sensíveis às formas como as crianças se revelam através da escrita, sem precisar se utilizar de testes. A maneira própria de cada criança se relacionar com a escrita pode se revelar como problema para não-lingüistas, porém do ponto de vista lingüístico são situações explicáveis e passíveis de (re)construção num processo de interlocução. Não é preciso avaliar a escrita buscando apenas a regularidade, a convenção ortográfica; mas, é necessário procurar compreendê-la dentro de um contexto mais amplo de produção.

Conclui-se portanto, que as crianças ‘límitrofes’, segundo a parte verbal do teste WISC III, mostraram-se capazes de escrever textos “inteligentes” em sua maioria, o que denota não serem tão limitadas assim.

ANEXOS

FOLHA DE RESPOSTA DO TESTE WISC III

Name AR Sex Fem
School _____ Grade 2^a
Examiner _____ Handedness _____

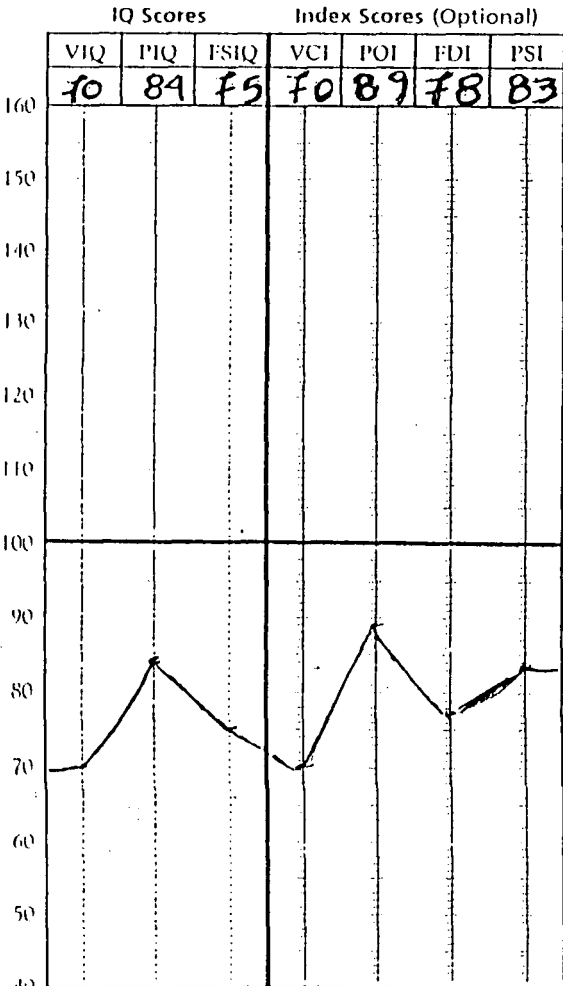
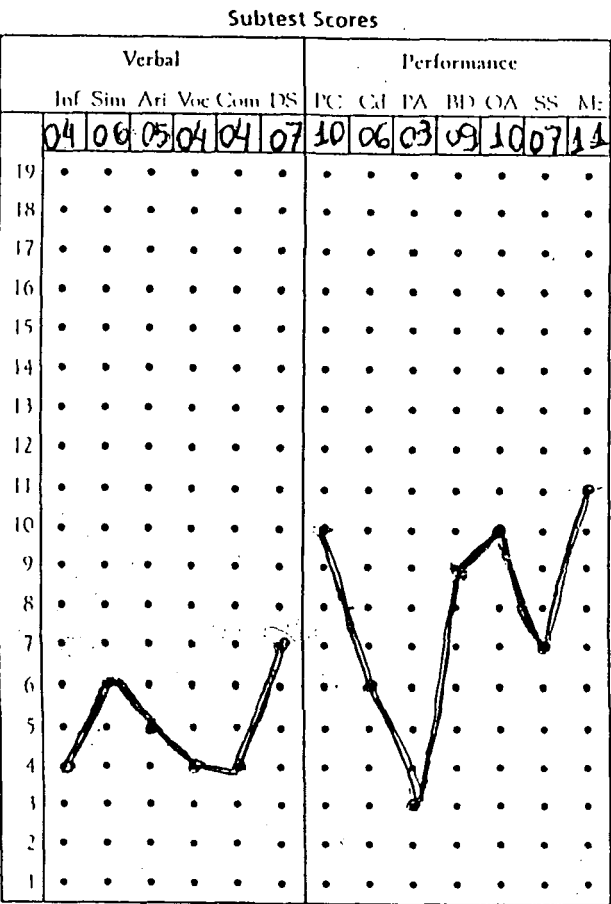
WISC-III™

Wechsler Intelligence Scale
for Children—Third Edition

Subtests	Raw Scores	Scaled Scores					
Picture Completion	16	10	10				
Information	06	04	04				
Coding	24	06				06	
Similarities	07	06	06				
Picture Arrangement	06	03	03				
Arithmetic	10	05		05			
Block Design	23	09	09				
Vocabulary	10	04	04				
Object Assembly	21	10	10				
Comprehension	08	04	04				
(Symbol Search)	13	07				07	
(Digit Span)	09	07			07		
(Mazes)	16	11					
Sum of Scaled Scores		23	38	18	32	12	13
		Verbal	Perfor.	VC	PO	FD	PS
		Full Scale Score		OPTIONAL			
		61					

	Year	Month	Day
Date Tested	1988	03	31
Date of Birth	1989	10	12
Age	8 years 5 months		

	Score	IQ/ Index	%ile	% Confidence Interval
Verbal	23	70		limited info
Performance	38	84		med to high
Full Scale	61	75		limited info
VC	18	70		limited info
PO	32	89		med to high
FD	12	78		limited info
PS	13	83		med to high



Copyright © 1997, 1986, 1974, 1971 by The Psychological Corporation. Standardization edition copyright © 1974 by The Psychological Corporation. Copyright renewed 1976 by The Psychological Corporation. All rights reserved. Printed in the United States of America.

THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION®
HARCOURT BRACE JOVANOVIICH, INC.
5 7 8 9 10 11 12 A B C D E

Behavioral Observations

Reason for referral/Referral source:

Attitude toward testing (e.g., rapport, work habits, interest, motivation, reaction to success/failure):

Physical appearance:

Attention:

Visual/Auditory/Motor problems:

Language (dominant language, language spoken in the home, expressive/receptive):

Affect/Mood:

Unusual behaviors/Verbalizations:

Other remarks:

.. Picture Completion 2. Information

Time Limit: 20" each item. Discontinue after 5 consecutive failures. For ages 8-16, reverse sequence of preceding items after failure on either of first two items administered.

Discontinue after 5 consecutive failures. For ages 8-16, reverse sequence of preceding items after failure on either of first two items administered.

146

Item	Response	Score 0 or 1
All Ages Sample: Pencil		
6-7 1. Fox		1
2. Box		1
3. Cat		1
4. Hand		1
8-9 5. Elephant		1
6. Mirror		1
10-13 7. Man		1
8. Door		1
9. Ladder		1
10. Clock		1
14-16 11. Belt		1
12. Woman's face		1
13. Dice		1
14. Dresser		1
15. Leaf		1
16. Light bulb		1
17. Piano		1
18. Scissors		1
19. Whistle		1
20. Bathtub		1
21. Thermometer		1
22. Male profile		1
23. Telephone		1
24. Goldfish		1
25. Trellis		1
26. Orange		1
27. Supermarket		1
28. House		1
29. Umbrella		1
30. Tennis shoe		1

Total Subtest Score
(Maximum = 30)

16

Item	Response	Score 0 or 1
6-7 1. Nose		1
2. Ears	2	1
3. Legs	4	1
4. Thursday	Quinta	1
8-10 5. Boil	diga o fogo e por a água	1
6. Coins		1
7. March	Abril	1
11-13 8. Week	—	1
9. Seasons	—	1
10. Dozen	10	1
14-16 11. Hours	meio dia	1
12. Stomach	—	1
13. Columbus	bern	1
14. Oceans		1
15. Leap year		1
16. Sun		1
17. Oxygen		1
18. Brazil		1
19. Water		1
20. Bulb		1
21. Population		1
22. Frank		1
23. Hieroglyphics		1
24. Glass		1
25. Greece		1
26. Rust		1
27. Barometer		1
28. Darwin		1
29. London		1
30. Turpentine		1

Total Subtest Score
(Maximum = 30)

06

	Time Limit	Comple. Time	Total Subtest Score
7-16 Part A	120"		Max = 65
7-16 Part B	120"		Max = 119

Part A							
Score including time-bonus points for perfect performance.							
Time in Seconds	116-120	111-115	106-110	101-105	96-100	86-95	≤ 85
Score	59	60	61	62	63	64	65

4. Similarities

Discontinue after 4 consecutive failures.

Item	Response	Score 0 or 1
Sample: Red-Blue		
*1. Milk-Water	cores	
*2. Candle-Lamp	de beber	1
3. Shirt-Shoe	de enxergar	
4. Piano-Guitar	de vestir	1
5. Wheel-Ball	tocar	1
*6. Apple-Banana	Brincar	
*7. Cat-Mouse	Comer - alimentos	Score 0, 1, or 2 2
8. Elbow-Knee	Bicho que mordem	1
9. Telephone-Radio	Para andar	
10. Anger-Joy	Para escutar	1
11. Family-Tribe	_____	
12. Painting-Statue	_____	
13. Ice-Steam	_____	
14. Mountain-Lake	_____	
15. Temperature-Length		
16. First-Last		
17. Rubber-Paper		
**18. The numbers 9 and 25		
19. Salt-Water		

*If the child says that they are not alike, fails to respond, or gives an incorrect response, give an example of a 1-point response.

*If the child gives a 1-point response, give an example of a 2-point response.

*If the child gives a 1-point response, ask How else are the numbers 9 and 25 alike?

Total Subtest Score
(Maximum = 33)



Picture Arrangement



Continue after 3 consecutive failures.

Items 1 and 2 are considered failed only if both trials are failed.

Items 9-16, normal sequence of preceding items after failure on Item 3.

148

Correct Item Arrangement	Time Limit	Comple. Time	Response Order	Score Circle the appropriate score.			
Sample: CAN							
1. FUN	Trial 1 45"			0	2		
	Trial 2 45"			0	1		
2. DOG	Trial 1 45"			0	2		
	Trial 2 45"			0	1		
3. WALK	45"			0	2	16-25 3	6-10 4
4. MILK	45"			0	2	21-45 3	11-15 4
5. CHASE	45"			0	2	21-45 3	11-15 4
6. CASH	45"			0	2	21-45 3	11-15 4
7. WORMS	45"			0	2	21-45 3	11-15 4
8. SMOKE	45"			0	2	21-45 3	11-15 4
9. BENCH	45"			0	2	21-45 3	11-15 4
10. DUCK	45"			0	2	21-45 3	11-15 4
11. STORM	45"			0	2	21-45 3	11-15 4
12. WETDOG	60"			0	2	26-60 3	11-15 4
13. FARM	60"			0	2	26-60 3	11-15 4
14. SHADOW	60"			0	2	31-60 3	21-25 4

Total Subtest Score
(Maximum = 64)

06

Arithmetic



Continue after 3 consecutive failures.

Items 7-16, reverse sequence of preceding items after failure on either of first two items administered.

Problem	Time Limit	Comple. Time	Correct Response	Response	Score Circle one.	Problem	Time Limit	Comple. Time	Correct Response	Response	Score Circle one.
1. Count birds	30"		3		0 1	13. Jim	30"		14		0 1
2. Count trees	30"		12		0 1	14. Newspapers	30"		7		0 1
3. Leave 4	30"		4		0 1	15. T-shirts	30"		\$24.00		0 1
4. Leave 9	30"		9		0 1	16. Milk	30"		11		0 1
5. Ice cream	30"		2		0 1	17. Dollars	30"		9		0 1
6. Apple	30"		2		0 1	18. Dozen	45"		10		0 1
7. Books	30"		4		0 1	19. Boxes	75"		\$40.00		0 11-75 1 1-10 2
8. Crayons	30"		5		0 1	20. Money	75"		\$8.50		0 11-75 1 1-10 2
9. Pennies	30"		6	7	0 1	21. Trip	75"		45mph		0 11-75 1 1-10 2
10. Cookies	30"		3		0 1	22. Pens	75"		3/10, 6/20 or 30%		0 11-75 1 1-10 2
11. Pencils	30"		6		0 1	23. Bicycle	75"		\$42.00		0 11-75 1 1-10 2
12. Candy	30"		7		0 1	24. Cars	75"		48		0 11-75 1 1-10 2

Total Subtest Score
(Maximum = 30)




























10

Block Design



Continue after 2 consecutive failures.
For ages 8–16, normal sequence of preceding items after failure on either trial of Design 3.

id

Correct Design	Time Limit	Incorrect Design		Comple. Time	Correct Design	Score			
						Circle the appropriate score for each design.			
1. 	30"	Trial 1 	Trial 2 		Y N	0	Trial 2 1	Trial 1 2	
2. 	45"	Trial 1 	Trial 2 		Y N	0	Trial 2 1	Trial 1 2	
3. 	45"	Trial 1 	Trial 2 		Y N	0	Trial 2 1	Trial 1 2	
4. 	45"				Y N	0	16-45 4	11-15 5	6-10 6 1-5 7
5. 	45"				Y N	0	21-45 4	16-20 5	11-15 6 1-10 7
6. 	75"				Y N	0	21-75 4	16-20 5	11-15 6 1-10 7
7. 	75"				Y N	0	21-75 4	16-20 5	11-15 6 1-10 7
8. 	75"				Y N	0	21-75 4	16-20 5	11-15 6 1-10 7
9. 	75"				Y N	0	26-75 4	16-25 5	11-15 6 1-10 7
10. 	120"				Y N	0	41-120 4	31-40 5	26-30 6 1-25 7
11. 	120"				Y N	0	56-120 4	36-55 5	31-35 6 1-30 7
12. 	120"				Y N	0	56-120 4	36-55 5	31-35 6 1-30 7

Examiner
Total Subtest Score (Maximum = 69) 23

Vocabulary

Continue after 4 consecutive failures.
For ages 9–16, reverse sequence of preceding items after failure (0 points) or partial credit (1 point) on either of first two items administered.

Item	Response	Score 0, 1, or 2
1. Clock	Ver horas	2
2. Hat	Yao - Toe na cabeça	2
3. Umbrella	Para sair - Senão vai chover	1
4. Bicycle	Para andar	2
5. Cow	E' um bicho	1
6. Alphabet	A B C D	1



3. Vocabulary (continued)

150

Item	Response	Score 0, 1, or 2
4-16 7. Donkey	_____	/
8. Thief	Rouba coisas	2
9. Leave	_____	/
10. Brave	Eu fazer uma coisa que outros ã gosta	/
11. Island	_____	/
12. Ancient	_____	/
13. Nonsense	_____	/
14. Absorb	_____	/
15. Fable	_____	/
16. Precise	Correto	/
17. Migrate		
18. Mimic		
19. Transparent		
20. Strenuous		
21. Boast		
22. Unanimous		
23. Seclude		
24. Rivalry		
25. Amendment		
26. Compel		
27. Affliction		
28. Imminent		
29. Aberration		
30. Dilatory		

Total Subtest Score
(Maximum = 60)

50

9. Object Assembly

Do not discontinue. Administer all items.

Object	Time Limit	Comple. Time	Number of Correct Junctures	Multiply By	Score Circle the appropriate score for each object.									
Sample: Apple														
1. Girl	120"		(0-6)	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Car	150"		(0-9)	1/2*	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Horse	150"		(0-5)	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Ball	180"		(0-7)	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Face	180"		(0-13)	1/2*	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

*Round half-scores upward.

Total Subtest Score (Maximum = 44) 21

10. Comprehension

Discontinue after 3 consecutive failures.

Item	Response	Score 0, 1, or 2
*1. Cut finger	Soia sangue - Pegava um enrolador e Punha	1
*2. Smoke	Chamava fumaça	2
3. Seatbelts	Para não morrer	2
4. Find wallet	Devolveria, ou chamava a polícia	2
5. Lose ball	Comprava outra	2
*6. Lights	Se não gasta luz	1
*7. Rules		

If the child does not give a 2-point response, illustrate with a few 2-point answers.
If the child's response reflects only one general concept, ask for a second response.



3. Comprehension (continued)

Item	Response	Score 0, 1, or 2
8. Fight		2
	Al! uau sei - eu bato nela	
9. Telephone book		2

10. Inspect meat		2
	E' interessante	
*11. License plates		2

*12. Newspaper		
13. Secret ballot		
14. Stamps		
*15. Paperback books		
16. Promise		
*17. Senators		
*18. Freedom of speech		

If the child's response reflects only one general idea, ask for a second response.

Total Subtest Score
(Maximum = 36)



11. Symbol Search

Discontinue after 120 seconds.



	6-7	8-16
	Part A	Part B
Time Limit	120"	120"
Comple. Time		
Number Correct		
Number Incorrect		
Total Subtest Score	Max. = 45	Max. = 45

12. Digit Span

For both Digits Forward and Digits Backward, administer both trials of each item even if Trial 1 is passed. Discontinue after failure of both trials of any item. Administer Digits Backward even if Digits Forward score is 0.

153

Digits Forward		Trial Score	Trial 2/Response	Trial Score	Item Score 0,1, or 2
Trial 1/Response					
All Ages	1. 2-9	X	4-6	X	
	2. 3-8-6	X	6-1-2	X	
	3. 3-4-1-7		6-1-5-8		
	4. 8-4-2-3-9		5-2-1-8-6		
	5. 3-8-9-1-7-4		7-9-6-4-8-3		
	6. 5-1-7-4-2-3-8		9-8-5-2-1-6-3		
	7. 1-6-4-5-9-7-6-3		2-9-7-6-3-1-5-4		
	8. 5-3-8-7-1-2-4-6-9		4-2-6-9-1-7-8-3-5		
Digits Forward Score (Maximum = 16)					06
Digits Backward		Trial Score	Trial 2/Response	Trial Score	Item Score 0,1, or 2
Trial 1/Response					
All Ages	Sample 8-2		5-6		
	1. 2-5	X	6-3	X	
	2. 5-7-4		2-5-9	X	
	3. 7-2-9-6		8-4-9-3		
	4. 4-1-3-5-7		9-7-8-5-2		
	5. 1-6-5-2-9-8		3-6-7-1-9-4		
	6. 8-5-9-2-3-4-2		4-5-7-9-2-8-1		
	7. 6-9-1-6-3-2-5-8		3-1-7-9-5-4-8-2		

Digits Backward Score (Maximum = 14)

03

Total Subtest Score (Maximum = 30)

09

13. Mazes



Discontinue after 2 consecutive failures. For ages 8-16, normal sequence of Mazes 1-3 after partial credit on Maze 4; normal sequence of Sample Mazes 1-3 after failure on Maze 4.

Maze	Time Limit	Comple. Time	Number of Errors	Score Circle the appropriate score for each maze.				
6-7 Sample								
1.	30"			2+ Errors 0	1 Error 1	0 Errors (2)		
2.	30"			2+ Errors 0	1 Error 1	0 Errors (2)		
3.	30"			2+ Errors 0	1 Error 1	0 Errors (2)		
8-16								
4.	30"			2+ Errors 0	1 Error 1	0 Errors (2)		
5.	45"			2+ Errors 0	1 Error 1	0 Errors (2)		
6.	60"			2+ Errors 0	1 Error 1	0 Errors (2)		
7.	120"			3+ Errors 0	2 Errors 1	1 Error (2)	0 Errors 3	
8.	120"			4+ Errors 0	3 Errors 1	2 Errors (2)	1 Error 3	0 Errors 4
9.	150"			4+ Errors 0	3 Errors 1	2 Errors 2	1 Error 3	0 Errors 4
10.	150"			5+ Errors 0	4 Errors 1	3 Errors 2	2 Errors 3	1 Error 4

Total Subtest Score (Maximum = 28)

16

Name

Date

WISC-III

Wechsler Intelligence Scale
for Children - Third Edition

Copyright © 1901, 1986, 1974, 1971 by The Psychological Corporation
Standardization edition copyright © 1989 by The Psychological Corporation
Copyright 1949 by The Psychological Corporation
Copyright renewed 1976 by The Psychological Corporation

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
The Psychological Corporation and the PSI logo are registered trademarks of The Psychological Corporation.
Printed in the United States of America.


































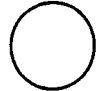






























THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION
HARCOURT BRACE JOVANOVIICH, INC.

09-980004



CODING – PARTE A

SAMPLE

B

1	2	3	4	5	6	7	8	9
÷)	+	┌	┐	∨	(÷	└

CODING – PARTE B

SAMPLE																					
2	1	4	6	3	5	2	1	3	4	2	1	3	1	2	3	1	4	2	6	3	
)	÷	┌	∨	+	┐)	÷	+	┌)	÷	┌	÷)	+	÷	┌)	÷	┌	+
1	2	5	1	3	1	5	4	2	7	4	6	9	2	5	8	4	7	6	1	8	
÷)	┐	÷	+	÷	┐	+)	(
7	5	4	8	6	9	4	3	1	8	2	9	7	6	2	5	8	7	3	6	4	
5	9	4	1	6	8	9	3	7	5	1	4	9	1	5	8	7	6	9	7	8	
2	4	8	3	5	6	7	1	9	4	3	6	2	7	9	3	5	6	7	4	5	
2	7	8	1	3	9	2	6	8	4	1	3	2	6	4	9	3	8	5	1	8	

24



SYMBOL SEARCH
RESPONSE BOOKLET

Child's Name

156

Date

Examiner

PART A

SAMPLE ITEMS:

< ⊕ L < YES NO

≠ U ~ ⊗ YES NO

PRACTICE ITEMS:

⊕ ∩ ⊕ ⊥ YES NO

≡ L ~ ∩ YES NO

PART B

SAMPLE ITEMS:

⊕ ⊖ ⊕ L < ⊥ ~ ~~YES~~ NO

~ L ≠ ∩ ∩ ≡ ⊕ YES ~~NO~~

PRACTICE ITEMS:

⊥ < ~ ⊥ ± < ⊖ ~~YES~~ NO

≈ ⊖ ∩ ± ⊥ ≠ ∩ YES ~~NO~~



THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION®
HARCOURT BRACE JOVANOVIĆ, INC.

Copyright © 1991 by The Psychological Corporation

Standardization edition copyright © 1989 by The Psychological Corporation

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

The Psychological Corporation and the PSI logo are registered trademarks of The Psychological Corporation.

Printed in the United States of America.

09-979980

3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 A B C D E

\neq	\vdash	$+$	\neq	YES	NO
\vdash	\perp	\vdash	\succ	YES	NO
\sim	\lesssim	\neq	\oplus	YES	NO
\parallel	\parallel	γ	$<$	YES	NO
\cup	\approx	\sim	\cap	YES	NO
\cup	\otimes	\angle	\ominus	YES	NO
\pm	$+$	\neq	$=$	YES	NO
\perp	$=$	\perp	γ	YES	NO
\sim	\sim	\approx	\lesssim	YES	NO
$<$	\succ	\angle	$<$	YES	NO
\star	\neq	\star	\succ	YES	NO
\vdash	\perp	\neq	\neq	YES	NO
\cup	\cup	\cap	$<$	YES	NO
\perp	\parallel	\perp	\emptyset	YES	NO
\pm	\neq	\parallel	\pm	YES	NO

\Leftrightarrow	\Rightarrow	\hookrightarrow	\curvearrowright	YES	NO
\sim	\Re	\curvearrowright	\nexists	YES	NO
\models	\models	\emptyset	\neg	YES	NO
\neg	\emptyset	\neg	\llbracket	YES	NO
\neg	\neg	\Re	\neg	YES	NO
\curvearrowright	\Rightarrow	\downarrow	\Re	YES	NO
\neg	\neg	\vdash	\models	YES	NO
\odot	\odot	\triangleright	\Re	YES	NO
\neq	\Re	\models	\neq	YES	NO
\neq	\neq	\pm	\models	YES	NO
\neg	\vdash	\neg	\models	YES	NO
\curvearrowright	\curvearrowright	\approx	\Rightarrow	YES	NO
\nexists	\nexists	\nexists	\nexists	YES	NO
\sim	\odot	\sim	\nexists	YES	NO
\models	\llbracket	\models	\Re	YES	NO

\approx	$<$	\times	\times	YES	NO
\rightleftarrows	\rightarrow	\neq	\rightleftarrows	YES	NO
\odot	\odot	\odot	\neq	YES	NO
\lceil	\rfloor	\lfloor	\lceil	YES	NO
\times	\neq	\approx	\times	YES	NO
\vdash	\lceil	\neq	\neq	YES	NO
\triangleleft	\odot	\triangleleft	\cup	YES	NO
\rightarrow	\rightarrow	\rightleftarrows	\rightarrow	YES	NO
\times	\odot	\rfloor	\parallel	YES	NO
\approx	\neq	\sim	\approx	YES	NO
\vdash	\neq	\vdash	\lfloor	YES	NO
\neq	\neq	\approx	\neq	YES	NO
\times	\times	\neq	\neq	YES	NO
\neq	\vdash	\lfloor	\vdash	YES	NO
\sim	\sim	\approx	\times	YES	NO

\ominus	\oplus	\gtrsim	γ	\ominus	\approx	\lrcorner	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\vdash	\lrcorner	\vdash	γ	$>$	\cup	\otimes	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\cup	\cup	\Rightarrow	\lrcorner	\models	\boxplus	\triangleleft	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
\otimes	\sim	\neq	\otimes	\supset	\neq	\ominus	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\neq	γ	\models	γ	\subset	\lrcorner	γ	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\triangleright	\triangleright	\sim	\cup	\gtrsim	\neq	\approx	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\approx	\subset	\cup	\cup	\lrcorner	γ	\downarrow	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\star	\sim	\neq	\ominus	γ	\subset	γ	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\sqsubset	\star	\triangleleft	\subset	γ	\triangleright	\cup	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\boxplus	\sim	\neq	\top	\subset	\boxplus	\lrcorner	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\star	\triangleright	\triangleright	\star	\triangleleft	\neq	\neq	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\Rightarrow	\downarrow	\cdot	γ	\gtrsim	\cup	\sim	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input checked="" type="checkbox"/> NO
\subset	\lrcorner	\vdash	\star	\triangleleft	\neq	\approx	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\Rightarrow	\otimes	\boxplus	\otimes	\star	\lrcorner	γ	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
\lrcorner	\models	\star	\top	γ	\lrcorner	γ	<input checked="" type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO

\sqsubset	\sim	\cup	\Re	\dagger	\cup	\vdash	YES	NO
\ominus	\boxtimes	\rightleftarrows	\ominus	\boxplus	\vdash	\cup	YES	NO
\neg	\mathbb{I}	\sim	\neg	\mathbb{I}	\neg	\Re	YES	NO
\otimes	\mathbb{I}	\rightleftarrows	\boxtimes	\pm	\mp	\neq	YES	NO
\rightsquigarrow	\sim	\odot	\rightsquigarrow	\neg	\rightsquigarrow	\mathbb{I}	YES	NO
\gtrsim	\mathbb{I}	\mathbb{I}	\boxtimes	\neq	\vdash	\odot	YES	NO
\rightsquigarrow	\rightleftarrows	\neq	\rightsquigarrow	\rightleftarrows	\Re	\rightsquigarrow	YES	NO
\odot	∇	\neq	\cup	∇	\neq	\rightsquigarrow	YES	NO
\subset	\rightsquigarrow	\Re	\neg	\cup	\cup	\rightsquigarrow	YES	NO
\rightsquigarrow	\mathbb{I}	\mathbb{I}	\Re	\sim	\mathbb{I}	\neq	YES	NO
\mathbb{I}	\neq	\vdash	\neg	\mathbb{I}	\mathbb{I}	\neg	YES	NO
\Re	\Re	\Re	\subset	\dagger	\neg	\mathbb{I}	YES	NO
\neq	\odot	\odot	\neg	\mathbb{I}	\neg	\odot	YES	NO
\neq	\neq	\neq	\mathbb{I}	\sqsubset	\mathbb{I}	\neq	YES	NO
\odot	∇	∇	\vdash	∇	\neg	\odot	YES	NO

⋈	⋈	⋈	⊗	⊗	↷	⋈	YES	NO
⋈	⊕	⊕	└	└	⋈	↷	YES	NO
↷	↷	↷	↷	↷	⋈	□	YES	NO
⋈	↷	↷	⋈	└	⋈	↷	YES	NO
⋈	⋈	↷	⋈	≡	⋈	⋈	YES	NO
⋈	⋈	⊗	⋈	⋈	⋈	⋈	YES	NO
└	⋈	≡	↷	└	⋈	⋈	YES	NO
⊗	⋈	⊕	⋈	⋈	↷	⊕	YES	NO
⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	YES	NO
≡	└	└	└	└	⋈	⋈	YES	NO
⋈	⋈	□	⋈	⋈	⋈	⋈	YES	NO
⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	YES	NO
└	└	⋈	└	⋈	└	└	YES	NO
⋈	↷	⋈	⋈	⋈	└	⋈	YES	NO
⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	YES	NO

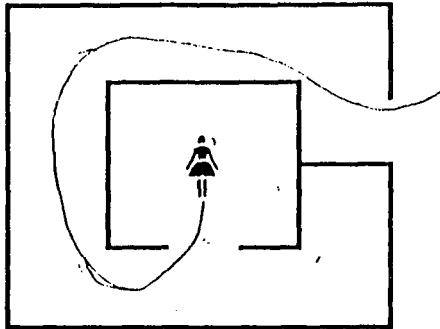


MAZES
RESPONSE BOOKLET

Child's Name AR 163
Date 31-03-98
Examiner _____

↑ E

SAMPLE



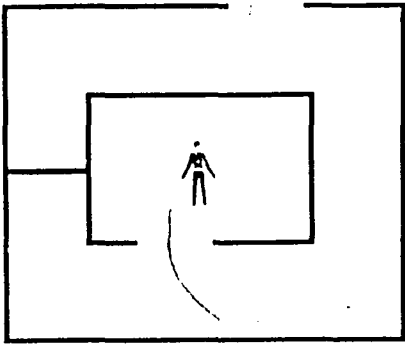
THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION[®]
HARCOURT BRACE JOVANOVIH, INC.

Copyright (c) 1991, 1971 by The Psychological Corporation
Standardization edition copyright (c) 1989 by The Psychological Corporation
Copyright 1949 by The Psychological Corporation
Copyright renewed 1976 by The Psychological Corporation
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
The Psychological Corporation and the PSI logo are registered trademarks of The Psychological Corporation.
Printed in the United States of America.

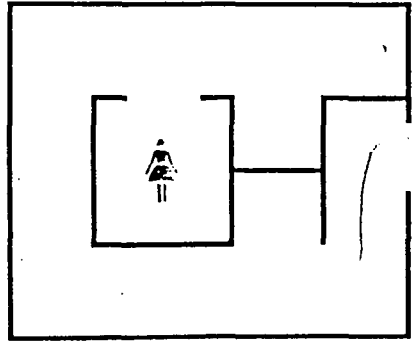
09-979964

3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 A B C D E

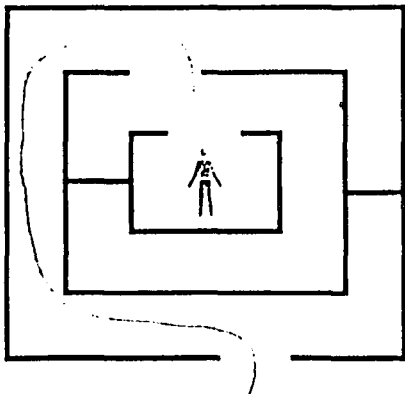
1



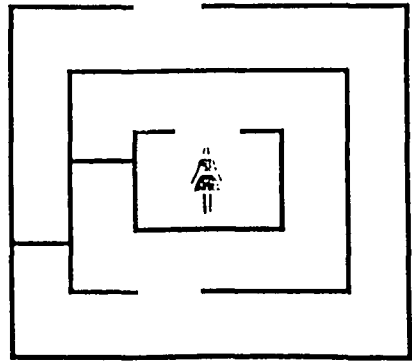
2

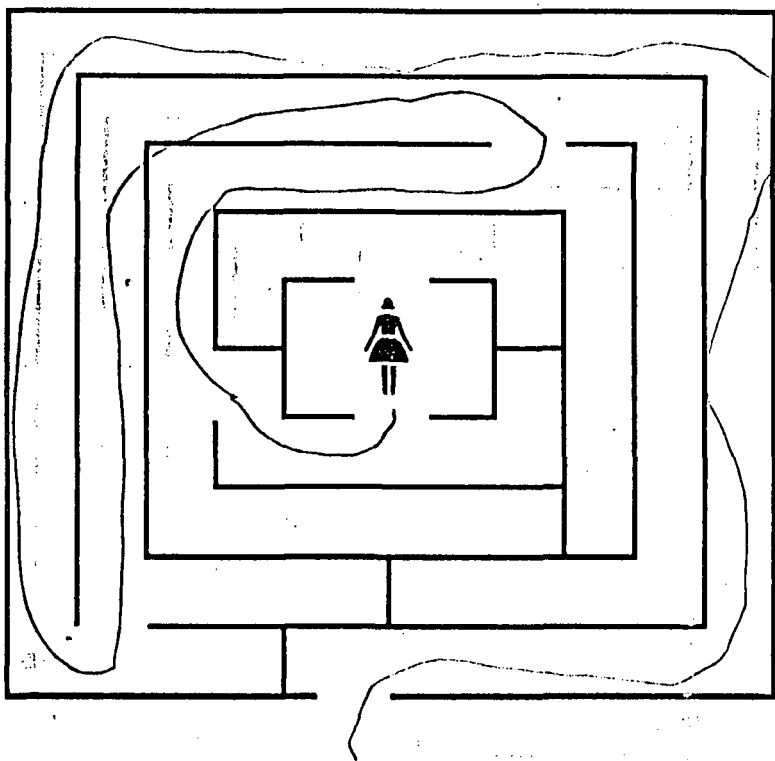
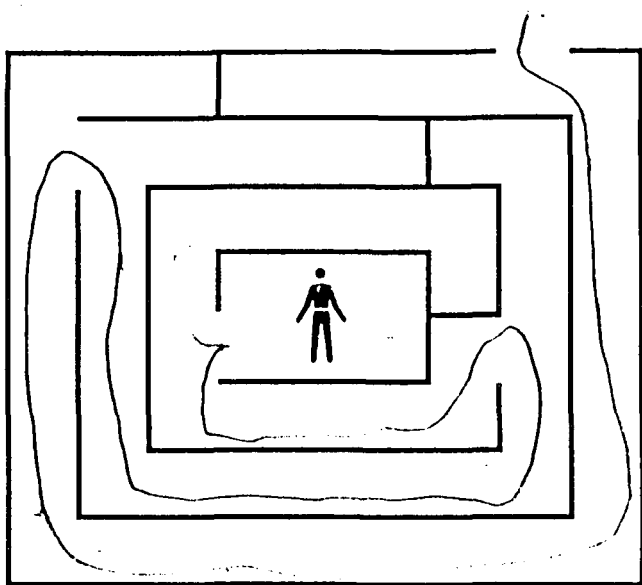


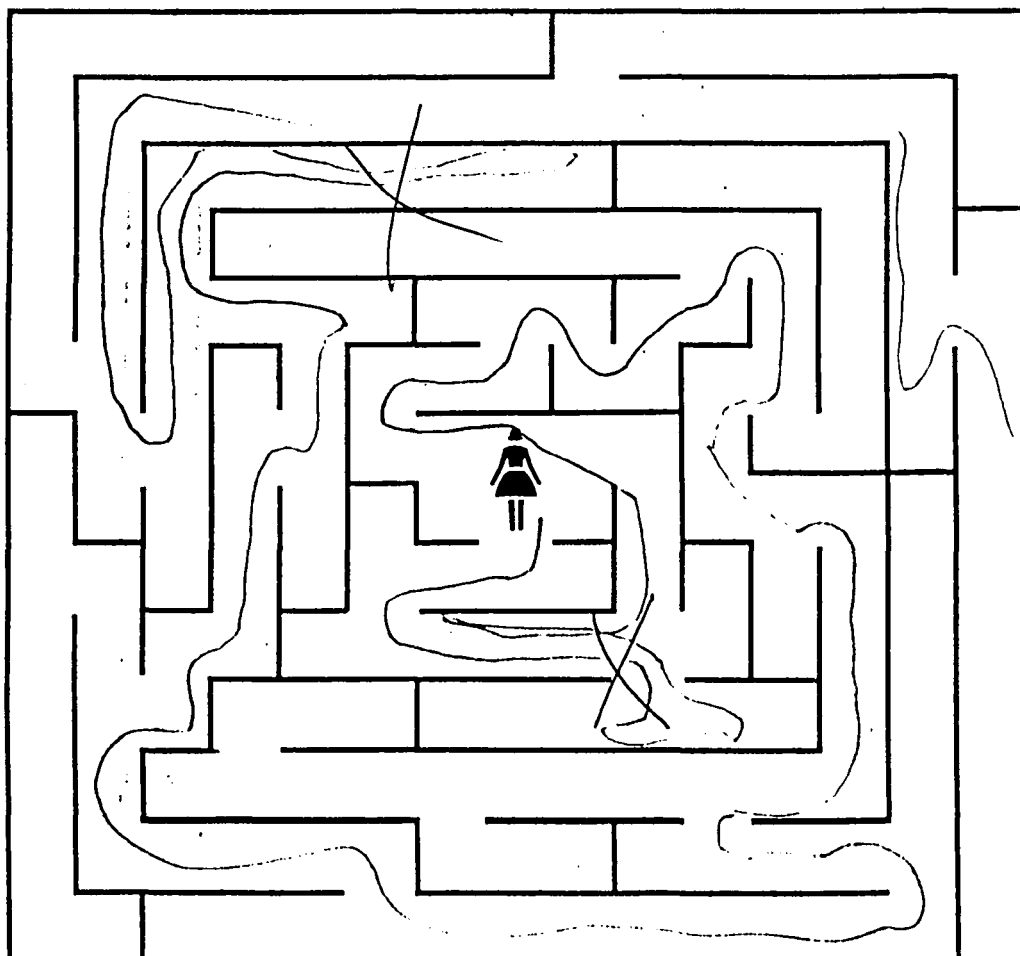
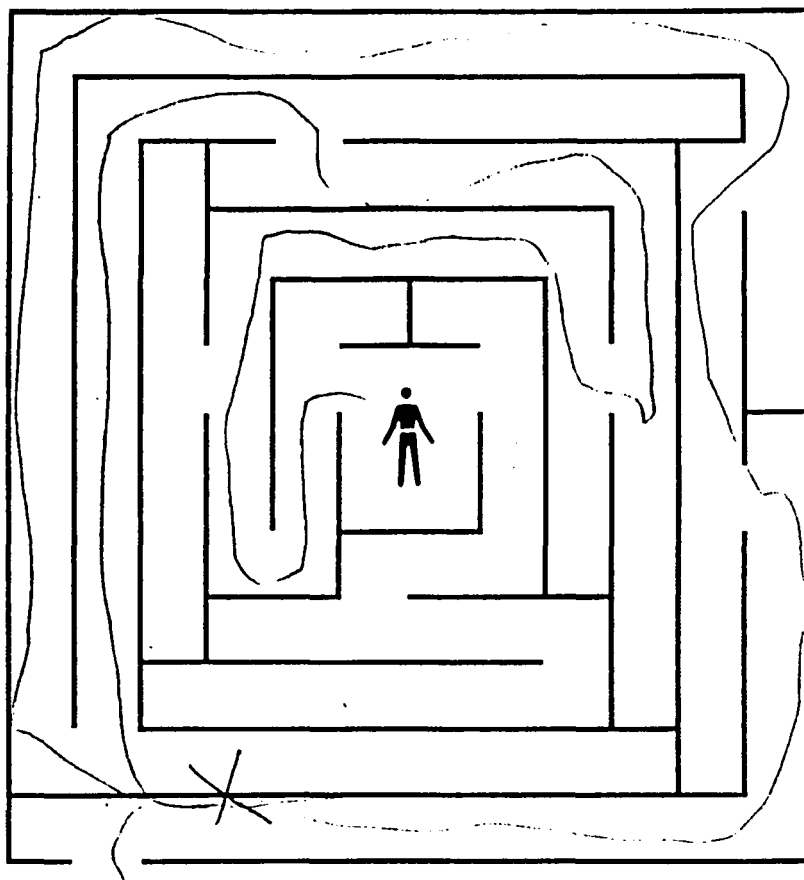
3

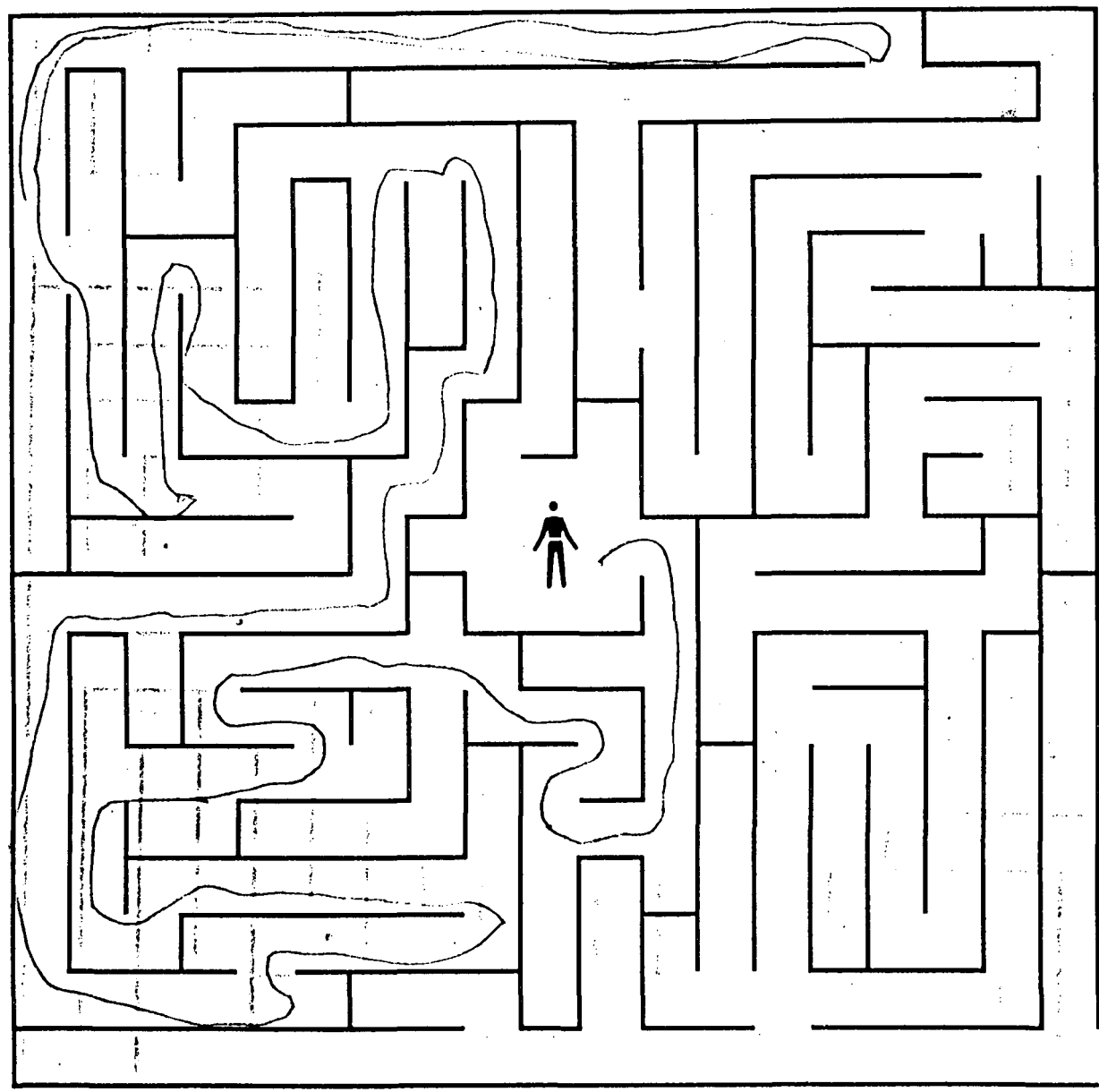


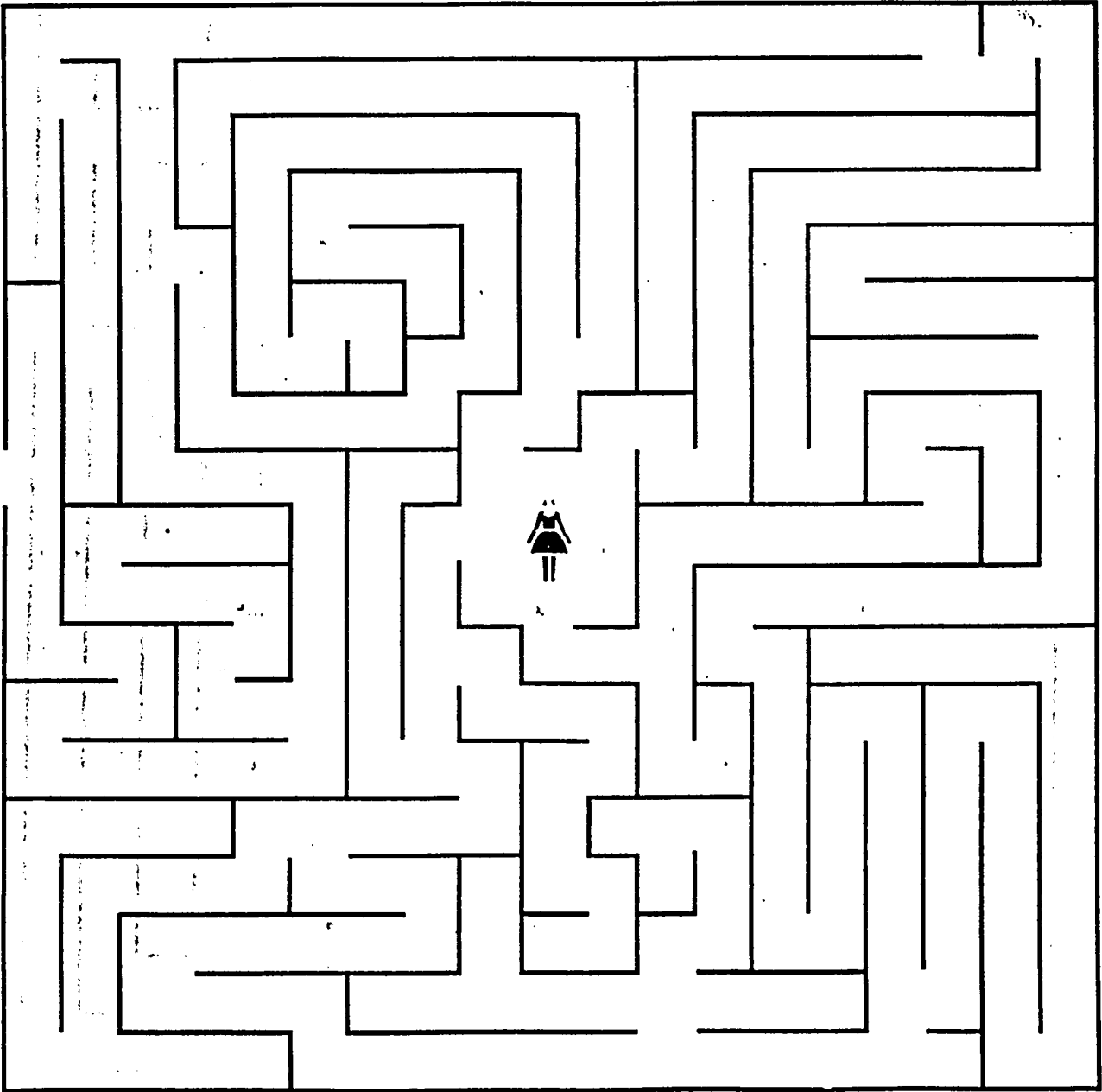
4











ANEXO 2

CASO DAMS

TEXTO 1

Meu passeio

Meu pai me chamou para andar de bicicleta
 paramos um pouco para descansar e depois continuei
 assim com três meus amigos andando de patins
 andando até o fim da ciclovia voltamos para
 casa. Eu e meu pai se divertimos muito voltamos
 suados tomamos banho e assistimos televisão.
 Almoçamos e depois fomos tomar sorvete. E depois
 fomos ao cinema.

07.05.97

TEXTO 2

A Caixa Maluca

Um dia, lá do céu ... BUM! Caiu uma caixa
 no mato. Eles que riem abrir a caixa para
 ver o que que tinha dentro e o leão falou vá-
 mos abrir logo e começaram a brigar para ver
 o que que tinha e quando a abriram tinha uma
 filhota de zebra e ficaram felizes para sempre.

01.09.97

Era uma vez uma família de fantasmas que gostava de assombrar pessoas. Um dia o fantasma Brisa foi assustar uma pobre velha. Ele disse: "Eu vou te assustar e puxar seu cabelo." O fantasma puxou o cabelo e o cabelo era uma peruca. A velhinha começou a gritar: "Socorro, polícia!" A velha começou a dar guardachuvada e ela não sabia que ele era um fantasma. O fantasma saiu correndo e largou a peruca e a irmã começou a rir no castelo. Ele falou para a irmã que nunca mais ele ia assustar ninguém e ele vou ficar sussegado.

1ª Versão - 24.08.98

Era uma vez uma família de fantasmas que gostava de as assombrar pessoas. Um dia o fantasma Brisa foi assustar uma pobre velha. Ele disse:

— Eu vou te assustar e puxar seus cabelos. O fantasma puxou o cabelo e o cabelo era uma peruca. A velhinha começou a gritar:

— Socorro polícia.

A velha começou a dar guardachuvada e ela não sabia que ele era fantasma. O fantasma saiu correndo, largou a peruca e a irmã começou a rir no castelo. Ele falou para a irmã que nunca mais ele ia assustar ninguém.

— Ele disse: nunca mais eu vou assustar ninguém e eu vou ficar sussegado.

2ª Versão - 24.08.98

TEXTO 4

A escola é divertida por causa dos professores, as brincadeiras pelo lanche da escola, a segurança da escola na escola nos aprendemos a ler e a escrever e a aprender mais coisas como. Na hora do recreio nós podemos brincar com os meus colegas podemos ir no ~~banheiro~~ no banheiro e tomar água, na hora da aula quando a professora fica falando a professora não para de falar. Tem uns colegas que são legais outros chatos e tem uns que se pensam em brigar tem vezes que os professores brincam com os alunos quando os alunos ficam brincando os professores.

Na minha escola é piana mais e muito legal no final do ano nos dormimos que na escola não nos dormimos na meia noite.

01.07.99

ANEXO 3

CASO AFPS

TEXTO 1

~~Em férias~~

Nas férias eu vou para praia brincar na água e quando eu volta eu vou brincar com meus amigos andar de roller e depois vou passar com meu pai e no outro dia vou passar o dia com minha mãe.

28.11.96

TEXTO 2

Os meus sonhos

Um dia eu estava sonhando que ia acontecer

na brincadeira, era um campeonato lá no ^{no} Pídio. só que
 aí não aconteceu e daí gente ficou triste.

E daí gente teve uma ideia que ia ser no so-
 do. E daí tinha um ampo que tinha comprado
 uma caçoca de bombinha e ia estorar se
 a time dele ganhasse ele ia lá na rua estorar as
 bombinhas.

2ª Versão 10.10.97

O jogo

Um dia eu estava querendo fazer um jogo com os meus amigos. A gente não tinha bola para jogar, se tinha um pia que tinha a bola, agente pediu emprestada, ele não emprestou a bola. e daí a gente brigamos com ele e daí ele fechou a janela e não deu a bola para agente e daí agente foi jogar vídeo game.

04.11.97

O Fantasminha Trapalhão

O Fantasminha Trapalhão era ruim com as pessoas. Um dia ele foi passear lá fora e encontrou um moço que estava passeando, e o fantasminha Trapalhão falou para o moço, ei moço vou puxar o seu cabelo também.

Ei pare com isso! Vem contar para o delegado! seu moço chato vem puxar mais o seu cabelo, e daí o Trapalhão foi embora porque a polícia estava vendo tudo o que acontecia.

1ª Versão - 24.08.98

O Fantasminha Trapalhão

2ª Versão - 24.08.98

O Fantasminha Trapalhão era ruim com as pessoas. Um dia ele foi passear lá fora e encontrou um moço que estava passeando. O fantasminha Trapalhão falou para o moço:

- Ei moço: vou puxar o seu cabelo.
Então o moço falou:

- Ei pare com isso! Vem contar para o delegado!

E o fantasminha falou:

- Seu moço chato! vou puxar mais o seu cabelo.

Dai o Trapalhão foi embora porque a polícia estava vendo tudo o que acontecia.

TEXTO 5

Eu gosto da escola, por causa das professoras, elas são muito legais. Tem professores que são um pouco ~~ruins~~ ^{gritona}.
O meu colégio é um colégio muito bom. Eu nunca pensei em mudar deste colégio. É um colégio pequeno mais é muito bom mesmo.
As meus colegas são muito legais, só que tem alguns que só gostam de brincar de lutar.
É a matéria que eu mais gosto é a de Ciências.

01.07.99

CASO TC

TEXTO 1

A mãe da Glice abre a porta do banheiro e vê um jacarezinho nadando de costas: uma tartaruga mergulhando de pula, pula. Os peixes nadando na banheira e a mãe da Glice entrou dentro do banheiro e virjou calice:

17.08.93

DADO 1

banheira - **peixes** - vermelhos - jacaré
golfinho - Jujuba - **Glice** - **jardim**
convida - bricado - Tartaruga - tarde
pega - sapo - quero - teimosa - dedão
quente - salta balde -

17.08.93

TEXTO 2

A ESCOLA

Eu estou me sentindo muito bem na escola, desde da primeira série estou estudando aqui, estou me sentindo muito bem dentro da escola.

A escola é meu segundo lar, estou me sentindo muito bem por que estou aprendendo muito. Os professores são muito legais, os outros alunos são legais e dá aula muito bem.

Estou me sentindo muito bem na escola, eu acho que eu não gosto da diretora porque ela é chata, tinha que ser outro diretor bem mais legal do que está.

01.07.99

ANEXO 5

CASO RFPN

TEXTO 1

a galinha.

a galinha pegou
a

a galinha pule

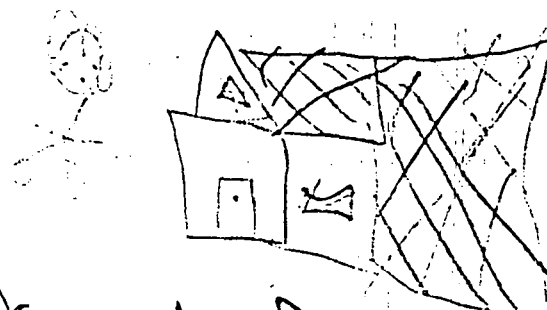
galinha 

no galho.

26.10.94

rita, não grita!

A vovó de rita deu uma caixa
e na vespada rita está o
balão.

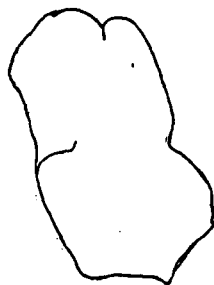
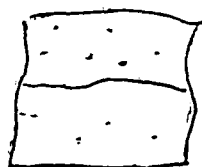


Ela deu a gail mato
e fez um prano.

tavo piado de amarelinho
e ela grita todo mundo saiu
correndo.

16.11.94


E a rita gritou na betedo
aluno e na beta do professor
ela grita



trite do o balão

TEXTO 3

O cachorro e o gato

Era um cachorro muito bravo tinha gato
 ele tava com fome poro e queria pegar o osso do cachorro.
 - ele foi  pegar o osso do cachorro. ele tava passando (pelo)
 (pela) pela rua e viu um cachorro com um osso
 (ele) atravessou a rua foi pegar o osso mais chegou o
 cachorro notou gato para correr e o gato corre.
 1ª Versão - 03.08.95

O cachorro e o gato

Era um cachorro tinha um (tudo) gato) osso um
 gato apareceu com fome tinha (peixe) mais queria isso
 foi ver se tinha alguma coisa comer.
 ele viu um cachorro que tinha osso cozido e o gato
 viu e ficou com vontade de comer osso foi na casa para comer
 osso. (ele) e o cachorro estava vindo e viu o gato comendo o osso
 (ele) e o cachorro (f) (f) latiu para o gato e o gato reagiu
 correndo.

2ª Versão - 03.08.95

TEXTO 6

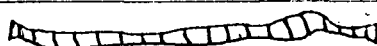
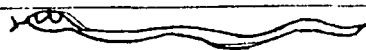
O Coelho e ointenso no proco

Éto uma vez três coelhos que moravam numo floresta. Nela eles comiam cenouras.

Um dia de sol foram ver o Mar, porque eles não viam. De tarde chegaram lá eles gritaram para Merqu沿海 quando estavam com fome não tinha nada. Foram para um caso comer cenouras e eles ficaram se ficar no mar. Por dia eles não devover no mar

29.05.96





Ela estava parando e uma cobra muito
 venenosa que quase mordeu ela.
 Ela transformou a cobra em um rolo muito
 fino e depois transformou em uma corda.
 ficou pulando de corda.

31.10.96

TEXTO 8

De repente, acordou assustado porque estava
 dando trovoadas. Ele quis ficar mais.
 Como ele não sabia que não podia ficar
 de baixo da sombra que estava à árvore,
 ele quase que levou uma trovada. No
 fim ele resolveu voltar. Ele ficou todo encharcado
 e todos do sítio riram.

2ª Versão - 26.09.97

ANEXO 6

CASO AR

TEXTO 1

lia e Luiz

O menino viu a menina e pegou uma canoa
e foi a loja e foi melhora pegou o caminho
e foi embora e come la em casa.

01.09.97

TEXTO 2

O gato e assim para lá

O lachorra ~~o~~ estava aqui
na praça da paragem do ~~o~~ mo
~~o~~ munta da fanta
aqui na fantasia o lachorra
tem que quaja na armadilha
tome aqui te tem aqui.

17.03.98

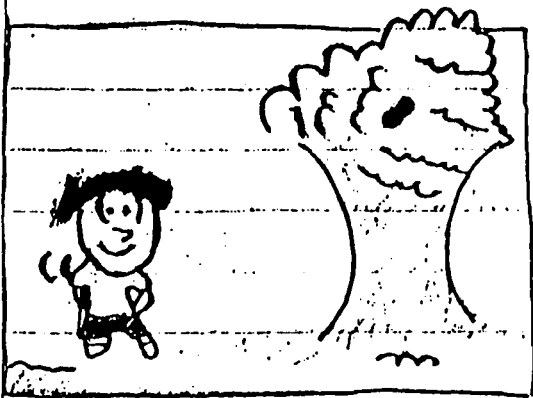
TEXTO 3

Que mistério?
os PINGOS!

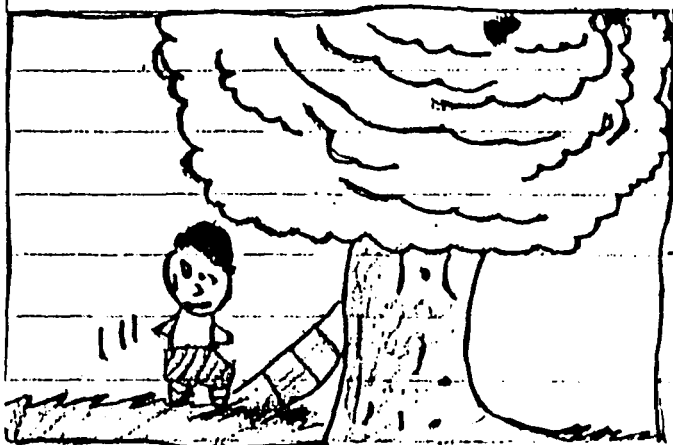
O pinga-de-flor não fala com Eles
de maneira nem uma queimisteria.
Ele foi ver se lá na floresta tinha
alguma coisa que ele quis, era
um doce que não de dar de borrar.
Ele gosta de comer o mel doce.
Ele faz aquele gosto na dinda que Ele
é mais legal e não é igual a outro?

07.05.98

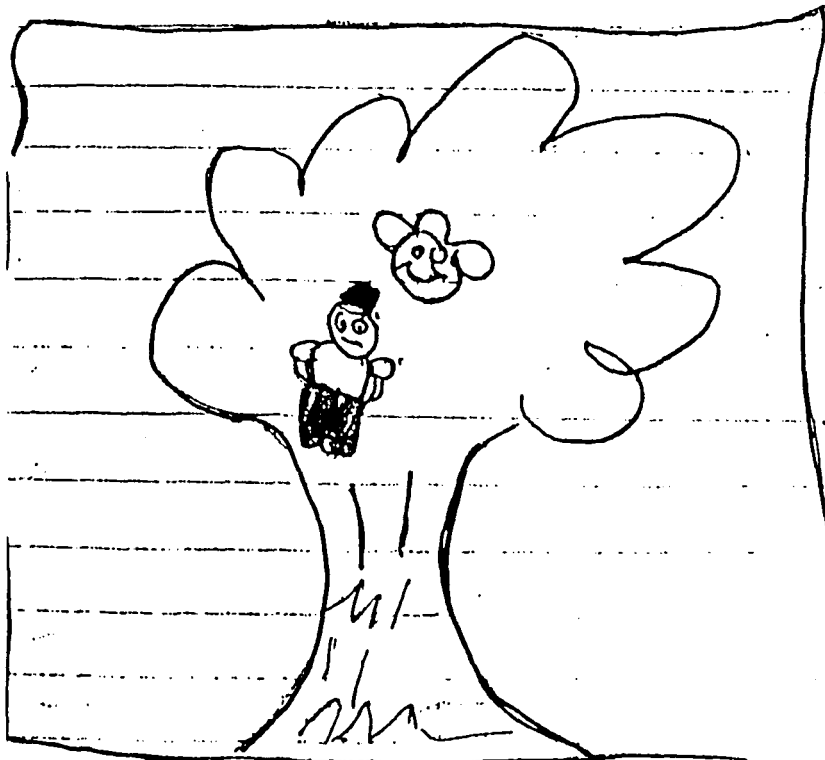




Ele tava cercando pega
a fruta da árvore.



Ele tava para
pegar a quiacontecer
era.



e é na dona.

1ª Versão - 26.05.98

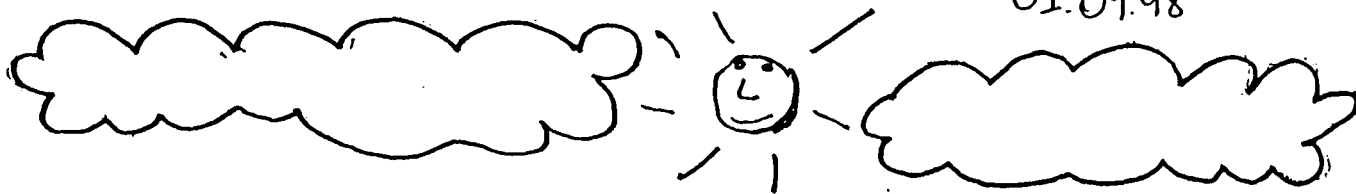
Ele estava procurando pegar
a fruta da árvore. Ele estava quase
pegando a fruta. O que aconteceu será?
Era a dona da árvore? 2ª Versão - 26.05.98.

TEXTO 5

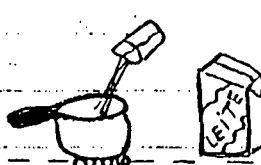
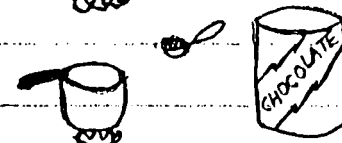
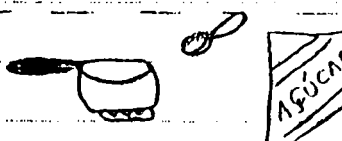
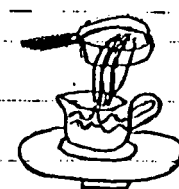
O colégio e as meninas.

Ato dia as meninas e as meninas estavam brincando no colégio. Elas estavam brincando de basquete e as meninas estavam no balanço. A bola caiu em cima da cabeça delas. As meninas ficaram corando de medo que elas iam bater nelas. Então elas chamaram a diretora mas os meninos fingindo que era a diretora. Mas não era a diretora. Os meninos estavam vestindo a roupa da diretora antes que a professora visse.

01.09.98



TEXTO 6

- chocolate quente
- 1  Coloque o leite na panela.
 - 2  Depois coloque duas colheres de chocolate.
 - 3  Depois que você colocar os ingredientes coloque açúcar.
 - 4  Misture tudo em uma xícara e beba.
- 20.10.98

TEXTO 7

A minha escola

A minha escola é muito legal pois que eu entrei na primeira série e eu tenho um amigo muito chato que é chamado Rogério que gosta da Paula Rachinha e eu tenho uma amiga chamada Paula que tem o dente de chupa-calça e ela gosta muito do Rogério e quando era dia dos namorados ~~eu~~ e o Rogério precisava usar aparelho e a Paula também o Rogério ficou na vida quando a professora Tatiana vem da salinha dela.

16.06.99

ANEXO 7

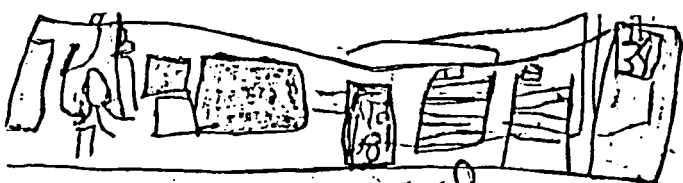
CASO RFG

TEXTO 1

apertt muitoalerto
meao Banhaero

07.10.97

TEXTO 2



ODIA DA UES A-

EARH ochh! ix A dealce,

1ª Versão - 04.11.97

ODIA DA MUDANÇA

— QUE BOM! ESTAMOS NA CASA
NOVA

2ª Versão - 04.11.97

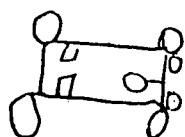
DADO 1

A
cadeira

RATO GATO

28.11.97

DADO 2



(CARRO)

CAECA



(BEBÊ)

BAEDE



(BOLA)

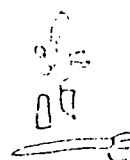
BEDCA

05.05.98

TEXTO 3

A BBUXA codpe Vurem, talcoza
 • NILDA haefco e ldrho. tfdomll

29.10.98



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. Lingüística e psicopedagogia. In: SCOZ, B. et al. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 186- 216.
- _____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. p. 135-142.
- _____. **Língua Oral e Escrita: Aspectos de Aquisição da Representação Escrita da Linguagem**. Trabalho apresentado no IX Congresso Internacional da ALFAL, Campinas, 1990.
- _____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. In: **Boletim da ABRALIN**, Campinas, n. 11, 1991. p. 203-217.
- _____. Indícios das primeiras operações de reelaboração dos textos infantis. In: **XXIII Anais de Seminário do GEL**. São Paulo, 1994. p. 367-372.
- _____. Os Estudos Lingüísticos e a Aquisição da Escrita. In: CASTRO, M. F. de **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. São Paulo: Unicamp, 1995.
- _____. Uma História Individual. In: ABAURRE, M.B.M ; MAYRINK-SABINSON, M. L; FIAD, R. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- _____. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M.B.M ; MAYRINK-SABINSON, M. L; FIAD, R. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.) **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. (2ª ed.) São Paulo: Cortez, 1993.
- ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. "Educação e Desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo". In: COLL, C.; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.2.
- ANTONIUK, S.A.; BRUCK, I.; CRIPPA, A.C.S. et al. Avaliação de 69 Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. In: XI Congresso Científico do Hospital de Clínicas e do

Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná. **Anais**. Curitiba, 1999. p. 209.

CADERNO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. **Psicolinguística**. Campinas, n.26, jan./jul., 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARON, Mônica. **As Relações da Escola com a Sociedade nos Processos de Diagnosticar/Avaliar**. Campinas, 2000. 144 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

CARVALHO, G. T. **O processo de segmentação da escrita**. Belo Horizonte, 1994. 145 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, UFMG.

CCIS MICROMEDEX®, **DRUG EVALUATION**, vol. 103, Ed. 2000, MICROMEDEX INTERNACIONAL HEALTHCARE SERIES, USA.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. **Caderno Cedes** - O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas – SP, v. 28, p. 69-74, 1992.

COUDRY; Maria Irma Hadler. **Diário de Narciso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. O que é o dado em neurolinguística? In: CASTRO, M. F. de **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1995.

CRUZ, M. N. da & SMOLKA, A. L. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. IN: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.) **A Criança e seu Desenvolvimento: Perspectivas para se Discutir a Educação Infantil**, São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico** – R. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Campinas, 1998. 150 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva, **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.22, p. 9-39, jan/jun, 1992.

FOULQUIÉ, Paul. **À psicologia contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1969.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GLASSER, A.; ZIMMERMAN, I. **Interpretación clínica de la Escala de Inteligência de Wechsler para Niños**. Madrid: Tea, 1972.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A constituição do escritor**: considerações sobre a relação da criança com o seu texto. Trabalho apresentado no Seminário de Aquisição de Linguagem, Campinas, 1993 (A).
- _____. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993 (B).
- _____. SMOLKA, Ana Luiza B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice Soriano de (org.) **Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GREGOLIN-GUINDASTE, R. M. A linguagem de aprendizes: singularidade de casos. **Letras**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 48, p. 111-126, 1997.
- GUSSO, A. **Análise Lingüística: um acompanhamento longitudinal de três casos de aquisição de escrita**. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, UFPR.
- KUDE, Vera M. M. Como se faz um Projeto de Pesquisa Qualitativa em Psicologia. **PSICO**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 1997.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, A. R.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.
- MÄDER, M. J. Avaliação Neuropsicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, ano 16, n.3, p.12-18, 1996.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. “Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais” In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3.
- MARTÍN, E. ; MARCHESI, A. Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem” In: COLL, C.; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3.
- MARTURANO, E. M.; MAGNA, J. M.; MURTHA, P. C. Procura de atendimento psicológico para crianças com dificuldades escolares: um perfil da clientela. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 207-226, 1993.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Os papéis da interação e do sujeito interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança.** Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Campinas, 1989.

_____. **A respeito do reconhecimento de letras ou de como uma criança pequena pode pensar a letra tem um proprietário.** Trabalho apresentado no XXXVIII Seminário do GEL, Bauru, 1990 (A).

_____. **Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita.** Trabalho apresentado no I Simpósio de Neuropsicologia. Campinas, jun. 1990 (B).

_____. **As funções da escrita para a criança que ainda não sabe ler/escrever.** Trabalho apresentado na XX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto – SP, out. 1990 (C).

MOYSÉS, M.A.A. & COLLARES, C.A.L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **PSICOLOGIA**, São Paulo, v.8, n.1, p. 63-89.

NASCIMENTO, M. do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NEVES, Marisa M. B. da J. ; ALMEIDA, Sandra F. C. O fracasso escolar na 5ª Série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento em Processo Sócio- Histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PAN, M. G. de S. **Infância e discurso: contribuições para a avaliação da linguagem.** Curitiba, 1995. 181 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, UFPR.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Alfabetização e Parceria**, 2. ed. Curitiba, 1996.

PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO, E. M. Problemas de comportamento em crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, segundo o relato das mães. **PSICO**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 1998.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. O que é o dado em aquisição da linguagem? In: CASTRO, M.F. de **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem.** São Paulo: Unicamp, 1995.

- PINO, Angel. **Ensinar- aprender em situação escolar**. Texto disponível na página <http://lite.fae.unicamp.br/sapiens/ensinar.htm>, out. 1999.
- POPPOVIC, A. M. Introdução do tradutor. In: WECHSLER, David. **Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC)**. Manual. Rio de Janeiro: CEPA, 1964.
- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SANTAROSA, Sebastião Donizete. **A singularidade nos processos de alfabetização sob uma perspectiva indiciária**. Curitiba, 2000. 145 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, UFPR.
- SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte. **A criança na fase inicial da escrita**. 8. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WECHSLER, David. **Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC)**. Manual. Rio de Janeiro: CEPA, 1964.
- WECHSLER, David. **Wechsler Intelligence Scale for Children**. Third Edition (WISC III). Manual. San Antonio: Psychological Corporation, 1991.